



Progetto co-finanziato  
dall'Unione Europea



*Ministero dell'Istruzione*



MINISTERO  
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

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

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

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

(A CURA DI)

# LA SCUOLA È APERTA A TUTTI

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

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

**15** COLLANA  
PEDAGOGIA INTERCULTURALE  
E SOCIALE



Roma TriE-Press  
2021



Università degli Studi Roma Tre  
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

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

Università degli Studi Roma Tre  
Dipartimento di Scienze della Formazione

# **LA SCUOLA È APERTA A TUTTI**

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

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

A CURA DI

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

**15** COLLANA  
**PEDAGOGIA INTERCULTURALE  
E SOCIALE**



*Roma TriE-Press*  
2021

*Direttori della Collana:*

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

*Comitato scientifico:*

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

*Coordinamento editoriale:*

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito [mosquitoroma.it](http://mosquitoroma.it) **MOSQUITO.**

*Caratteri tipografici utilizzati:*

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

*Edizioni: Roma TrE-Press©*

Roma, dicembre 2021

ISBN: 979-12-5977-063-9

<http://romatypress.uniroma3.it>

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



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

## *Collana*

### Pedagogia interculturale e sociale

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

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

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

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

## Indice

Prefazione	13
Introduzione	17
Elenco delle abbreviazioni	22
PRIMA PARTE	23
Politiche, modelli, curricula per una formazione interculturale	
Conoscere per integrare. Il modello di ricerca-azione nel contesto del Master in <i>Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali</i> (Giuseppe Elia, Maura Simone)	25
Intercultura e formazione degli insegnanti. Scuola e Università per la ricerca (Elsa M. Bruni, Maila Pentucci)	41
Processi migratori, identità e culture in un'ottica pedagogico-educativa (Fabrizio Manuel Sirignano, Pascal Perillo)	57
L'intercultura forma la scuola. Dalla teoria alla formazione in servizio come ricerca-azione (Luca Agostinetto, Lisa Bugno, Cristina Alleman-Ghionda)	69
Una scuola interculturale è 'in situazione', territorialmente connotata (Maria Tomarchio, Gabriella D'Aprile)	87
Il curriculum in prospettiva interculturale. Tra istruzione ed educazione e formazione iniziale e in servizio di insegnanti e dirigenti scolastici (Laura Cerrocchi, Federico Zannoni, Alessandro Ramploud)	101
Verso una formazione interculturale e plurilingue degli insegnanti. Note a partire dall'esperienza del Master <i>Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali</i> presso l'Università degli Studi di Udine (Davide Zoletto, Fabiana Fusco)	127

SECONDA PARTE	143
Esperienze, laboratori e riflessività per la formazione interculturale	
Dialogo interculturale a scuola. Percorsi di ricerca azione e pratiche di riflessione per la formazione dell'insegnante (Ivana Bolognesi)	145
Apprendere dall'esperienza: la formazione problem-based dei docenti e dirigenti scolastici del Master OGISCOM dell'Università di Siena (Loretta Fabbri, Carlo Orefice, Nicolina Bosco)	161
Per un nuovo progetto cooperativo all'educazione interculturale. Un'esperienza formativa laboratoriale tra ricerca teorica e progettazione di strumenti di intervento pratico (Chiara Brambilla, Giuliana Sandrone)	173
Traiettorie formative interculturali. Le dinamiche laboratoriali (Flavia Stara, Rosita Deluigi, Laura Fedeli)	191
Riflessività come habitus interculturale: il senso del 'laboratorio riflessivo' nel Master a Milano (Chiara Bove, Andrea Varani, Doris Valente)	209
La formazione interculturale in servizio di insegnanti e dirigenti scolastici. L'esperienza dell'Università degli studi di Perugia (Alessia Bartolini, Floriana Falcinelli)	227
TERZA PARTE	243
La ricerca-azione come formazione e sperimentazione	
Il ruolo dell'Università per la formazione dei docenti in scuole a forte presenza migratoria: documentazione e progettazione di attività realizzate (Raffaella Biagioli)	245
Educazione interculturale inclusiva e formazione degli insegnanti (Franco Bochicchio, Andrea Traverso)	261
La formazione interculturale degli insegnanti. Esperienze e sperimentazioni all'interno del Master <i>Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali</i> (Francesca Audino)	277



Processi scolastici di partecipazione, ricerca-azione e cambiamento interculturale. Riflessioni sui percorsi generati dal progetto FAMI 740 in Piemonte (Lucia Portis, Giulia Gozzelino)	295
La formazione interculturale degli insegnanti in Abruzzo attraverso la ricerca-azione (Nicoletta Di Genova, Silvia Nanni, Antonella Nuzzaci, Alessandro Vaccarelli)	309
Pratiche di didattica interculturale: sinergia e integrazione di approcci qualitativi e quantitativi (Alessandra La Marca, Elif Gülbay)	331
Dalla teoria alle buone prassi. Formare per promuovere intercultura. L'esperienza del Master all'Università di Foggia (Isabella Loiodice, Alessandra Altamura)	347
La formazione di docenti e dirigenti come formazione intrinsecamente interculturale. Linee di riflessioni conclusive (Giuseppe C. Pillera, Lisa Stillo)	365

# Il curriculum in prospettiva interculturale. Tra istruzione ed educazione e formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e dirigenti scolastici<sup>1</sup>

Laura Cerrocchi

*Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (laura.cerrocchi@unimore.it)*

Federico Zannoni

*Alma Mater Studiorum Università di Bologna (federico.zannoni3@unibo.it)*

Alessandro Ramploud

*Università degli Studi di Pisa (alessandro.ramploud@dm.unipi.it)*

## 1. Il Master del DESU UNIMORE

Nel Dipartimento di Educazione e Scienze Umane (DESU) UNIMORE, il Master è stato concluso da 8 Dirigenti scolastici e 60 insegnanti di differente ordine e grado (inclusi CPIA) (prevalentemente a tempo determinato) e di differente ambito disciplinare e anzianità di servizio, che lavoravano nei Comuni e nelle Province di Reggio Emilia, Modena, Parma, Piacenza; non sono mancate alcune unità in servizio in Romagna e, per ragioni di prossimità territoriale, a Mantova.

I principali aspetti che hanno contrassegnato il caso del Master Fami UNIMORE sono stati:

- ricorsività fra teoria e prassi;
- impianto tipico della ricerca-azione e della ricerca-formazione;
- sessioni di riflessività entro uno scambio individuale e di gruppo tra coordinatore, tutor (due insegnanti e un dirigente) e corsisti (potenziali moltiplicatori delle competenze interculturali – Vaccarelli, 2019);
- curriculum caratterizzato dalla sintesi tra saperi umanistici e scientifici, disciplinari e interdisciplinari, da didattiche disciplinari e in ottica interdisciplinare (Frabboni, 2002), in funzione di setting pedagogici e didattici nella prospettiva dell'educazione interculturale;
- continuità tra differenti Università (con il contributo didattico di rispettivi docenti) e tra Università, MIUR (anche nella sua declinazione locale di USR-ER) e agenzie e attori educativi di tipo scolastico ed extra-scolastico, in linea con la via italiana della scuola multiculturale, nell'ottica della educazione per tutta la vita attraverso il sistema formativo integrato e/o la rete dei servizi (Frabboni & Pinto Minerva, 1994).

---

<sup>1</sup> Il contributo è il risultato di un lavoro comune. Gli autori hanno condiviso l'impianto dell'intero articolo e la bibliografia. Laura Cerrocchi è autrice dei §§ 1 e 4; Federico Zannoni è autore del § 2; Alessandro Ramploud è autore del § 3.

*1.1 La reciprocità tra fattori sociali, culturali e psicologici (di tipo cognitivo e affettivo): conoscere per progettare in prospettiva pedagogica*

La migrazione costituisce una costante della filogenesi e dell'ontogenesi – con differenti andamenti quantitativi e qualitativi e carature sociali, culturali e psicologiche – da pensare e trattare come fenomeno di emigrazione-immigrazione; questo attraverso un osservatorio e una progettualità di tipo internazionale, nazionale e locale, estranei a filantropie e assistenzialismi, piuttosto propensi a processi e pratiche di istruzione (con riguardo didattico alla dimensione simbolico-culturale) e di educazione (con riguardo pedagogico alla dimensione etico-valoriale), di coscientizzazione e autodeterminazione, senza preclusioni di genere, generazioni, profili psicofisici, classi sociali e gruppi etnico-linguistico-religiosi.

Il quadro e l'impianto della proposta UNIMORE riconoscono – entro la ricorsività fra teoria e prassi – la necessità di tenere conto sul piano conoscitivo e progettuale, anche a livello di prevenzione e recupero, dell'insieme (se non della reciprocità) di quei fattori sociali (di *macrosistema*, di *mesosistema* e di *microsistema*), culturali e psicologici (cognitivi e affettivi) che interferiscono e/o favoriscono l'accesso e il successo formativo e, più ampiamente, le possibilità di integrazione e inclusione, culturale e sociale, a fronte dello stringente rapporto tra democrazia cognitiva e sociale, ma anche tra cognizione e affettività.

I fattori di *macrosistema* concernono l'analisi e il ripensamento di politiche e di rispettive disposizioni legislative e interventi programmatici di tipo sanitario, assistenziale, abitativo, lavorativo e educativo etc., che caratterizzano e segnano diversi aspetti materiali, culturali e umani della vita. I fattori di *mesosistema* concernono l'analisi e la promozione della continuità sinergica e strategica ma anche del riconoscimento dello specifico di differenti agenzie e attori del sistema formativo formale e non formale che concorrono alla formazione, da corrispondere nell'ottica del sistema formativo integrato e del lavoro di rete dei servizi: evitando assenze e confusioni, sovrapposizioni e contraddizioni e rendendo necessario chiarire e garantire quanto dovrebbe essere pubblico – perché di fondamentale valore e qualità – anche tenuto conto dell'impossibilità della fruizione a fronte di aspetti economici, logistici e culturali. I fattori di *microsistema* concernono l'analisi e la messa a punto – competente e cosciente – di curricoli (come sintesi di programma e programmazione) e/o *setting* (Dozza, 2000; 2018) a valenza pedagogica e/o didattica caratterizzati da specifici sistemi d'ipotesi e cornici organizzative degli interventi: tempi e spazi, regole e relazioni che dovrebbero reggere l'incontro tra oggetti della cultura/artefatti (contenuti, materiali, linguaggi, strumenti, metodi, strategie, tecniche, campi d'esperienza/discipline e prospettive interdisciplinari) e soggetti educativi e in educazione, per rispondere ai bisogni individuali e di comunità, espressi e da attribuire (perché persone e gruppi potrebbero non essere consapevoli o non avere mezzi per esprimere e soddisfare i bisogni). Ci riferiamo a *setting* caratterizzati da: patto-contratto educativo chiaro e condiviso, coerenza

tra i fattori di occupazione, organizzazione e dinamica e in cui ciascuno e tutti siano attivi e consapevoli (Dozza, 1993).

I fattori culturali rimandano all'analisi e all'intervento circa miti e riti, routine e nuovi schemi di pensiero e modelli di azione: le fasi di inserimento, permanenza, congedo dai contesti e dai progetti possono produrre una crisi della presenza per la messa in discussione dei riti collettivi costruiti entro i miti della cultura di appartenenza da cui ci si allontana – nonché risvolti sul piano delle routine individuali – (De Martino, 1959; Di Nola, 1976), ma anche costituire una possibilità di ristrutturazione e riorganizzazione dei modelli di apprendimento e degli schemi di insegnamento/educazione (Ballanti, 1988) (di simboli e di significati, di valori e di appartenenze) che consentiranno di pensare e sentire, parlare e agire nella realtà come identità plurime costruite entro multi-appartenenze (Harris, 1990; Winnicott, 1971).

I fattori psicologici di tipo cognitivo – a livello di analisi e intervento – sono da correlare alle opportunità e agli stimoli culturali ma anche all'interferenza delle rappresentazioni sociali, esterne e interne ai gruppi e tali da produrre status e reti relazionali, in particolare di stereotipi e pregiudizi (Moscovici, 2005), che possono segnare i pari e le figure educative, con ricadute disfunzionali sul sistema di auto-percezione, sul senso di autoefficacia e sull'agentività – entro il nesso pensieri-emozioni-azioni – incidendo, di riflesso, su condizioni e conoscenze, abilità e competenze reali dei soggetti. I fattori psicologici di tipo affettivo – a livello di analisi e intervento – sono da correlare sia alle dinamiche degli affetti anche sul piano delle fratture e delle suture (come opportunità di crescita e di emancipazione) tra vecchi e nuovi tempi e spazi, regole e relazioni, rispetto cui quelli di partenza e approdo dalle migrazioni possono risultare, contemporaneamente, necessari e insufficienti (Sayad, 1999) nonché possono produrre blocchi/regressioni/disintegrazioni e/o nevrosi e depressioni (Schützenberger, 2004; Grinberg & Grinberg, 1990), ma anche far maturare opportunità di crescita e di emancipazione; sia alla reciprocità fra vita affettiva (inclusiva della disposizione affettivo-motivazionale) e percorsi dell'intelligenza (l'affettività può tornare ad essere intelligente, decisionale e operativa, quando è inibita e/o bloccata, con il sostegno della propria e dell'altrui intelligenza oltre che affettività – Montuschi, 1983).

### *1.2 Dalla multiculturalità, all'intercultura e alla transcultura*

La progettazione pedagogica e didattica non può che muovere – per quanto possibile – dalla conoscenza della società, della cultura<sup>2</sup> e dei profili psico-fisici

<sup>2</sup> Senza trascurare che non è possibile continuare a intendere le culture come delimitate e fisse poiché esse vanno concepite, da sempre e necessariamente, come *culture migranti* (Cerrocchi & Contini, 2011), segnate da tensioni e cooperazioni, soggette a continui meticciami e dinamismi e tali da incentivare multi-appartenenze e pluri-identità; peraltro le culture sono intese anche come culture di genere, di generazione, di profilo psico-fisico, di classe sociale e di gruppo etnico-linguistico-religioso (perché le culture generano cultura e specifiche culture al loro interno) che si costruiscono e

che segnano la migrazione di singoli soggetti e gruppi storici, tanto da smarcare:

- separatismo/ghettizzazione e assimilazionismo/omologazione, estremi opposti dovuti a eventuali spinte affini e/o complementari delle culture autoctone e di approdo, spesso corrisposti da protocolli e pratiche (informali e/o istituzionalizzati) classificatori e selezionatori, segregativi e congregativi (di corpi, menti, affetti, classi sociali e gruppi etnici), che impediscono integrazione e inclusione culturale e sociale;
- incoerenze e contraddizioni tra processi e pratiche di socializzazione primaria e secondaria (a rapporti/legami di tipo asimmetrico e simmetrico) e di inculturazione e acculturazione;
- mancati riconoscimento e valorizzazione dei profili psico-fisici come identità plurali esito anche di multi-appartenenze.

Sappiamo che integrazione e inclusione non possono essere intese e trattate nei termini di condizioni meramente legate alla differenza etnica (quale divergenza di valori e significati) ma anche alle condizioni di prevalente sperequazione socioeconomica e, di riflesso, di povertà dei migranti (e non solo) e, non per ultimo, di povertà educativa (in tutte le sue accezioni e modalità, pertanto come fattore che può segnare oltre al target, in termini di variabile assegnata, anche agenzie e attori coinvolti nella formazione umana e in quella delle professioni di settore (cfr. Cerrocchi, 2019).

Per Pinto Minerva (2002), si tratta di promuovere il passaggio dalla *multicultura* (quale dato di fatto che fotografa la coesistenza di più culture nello stesso spazio fisico), all'*intercultura* (che richiede lo scambio e la reciprocità tra le culture) e alla *transcultura* (come ideale regolativo riferibile alla consapevolezza di appartenere tutti a una comune Madre Terra che riunisce le differenti forme di vita vegetale, animale e umana, quest'ultima nelle sue differenti società e culture: secondo un'educazione ecologicamente segnata ed eticamente prospettata, tenuto conto dell'inseparabilità tra la sopraffazione dell'ambiente naturale e le forme – materiali e simboliche, vecchie e nuove – di colonizzazione dei popoli).

*1.3 Per una visione e un'azione complesse e plurali, di sistema e integrate: tra compiti e rete, strumenti e strategie*

Collochiamo la questione che siamo ad affrontare entro una visione e un'azione complesse e plurali, di sistema e integrate (Fiorucci, 2000; Catarci, 2015), ritenendo che la rete di servizi, agenzie e attori di settore (dedicata a progetti individuali e di comunità) abbia il compito di fornire strumenti conoscitivi e attivare strategie di integrazione e inclusione culturale e sociale (a favore della cura fisica e psichica, in senso cognitivo e affettivo). Ciò richiede di smarcarsi anche da forme di assistenzialismo per promuovere il passaggio a un modello di comunità basato sull'impianto educativo che non manchi di mappature na-

---

si modificano nel contesto delle interazioni sociali e dei rapporti politici.

zionali e locali delle realtà e/o di esperienze di settore, affini e complementari (sappiamo che i servizi sono distribuiti a macchia di leopardo per quantità e caratterizzazione), e fondamentale per la messa in comune delle pratiche (che a oggi risultano frammentarie) e della documentazione (per lasciare tracce conoscitive) anche e soprattutto nel rapporto tra scuola ed extra-scuola: un fattore sentito come bisogno dalle realtà di settore che, in questi termini, mostrano di soffrire di un certo isolamento culturale e professionale (talvolta dovuto anche alla reticenza nel condividere materiali, strumenti e strategie; cfr. Cerrocchi, 2019). Di riflesso, si tratta di rilevare e ri-definire le caratteristiche e i cambiamenti dei modelli organizzativi e degli schemi culturali: monitorando e co-costruendo strumenti e strategie e indicatori della loro efficacia, nonché prefigurando – *in progress* – anche lo scopo formativo di revisionare (dunque, di ri-significare) motivazioni e prospettive, significati e pratiche del target, dei ricercatori e delle figure coinvolte, ovvero attraverso un approccio di ricerca-azione, ricerca collaborativa, ricerca-formazione propenso a implementare esperienze di appropriazione partecipata tali da sventare forme di esclusione e auto-esclusione dai processi decisionali (infatti strumenti e strategie non andrebbero consegnati e assegnati, ma compresi e co-costruiti in profondità).

Sappiamo che gli alunni non autoctoni vengono tendenzialmente inglobati nella macro-categoria ‘stranieri’ (producendo un appiattimento, arbitrario e insufficiente) senza riconoscerne lo specifico sociale (per esempio, prime, seconde generazioni e oltre, figli di coppie miste – cioè con genitori di diversa cultura –, migranti generici o rifugiati politici, profughi o apolidi, minori stranieri non accompagnati, orfani bianchi, minori presunti etc.) e culturale (per esempio, di origine marocchina, cinese, albanese etc., senza trascurare le ulteriori articolazioni interne) oltre al carattere psicologico individuale della migrazione: mentre ognuno migra a suo modo e in rapporto al grado e al tipo di sostegno (come cura del contesto che non dovrebbe consentire di cronicizzare o amplificare criticità) e sfida (come attivazione del soggetto che non dovrebbe creare dipendenza e assuefazione), entro una traiettoria formativa sintesi dei fattori sociali, culturali e psicologici (sia cognitivi che affettivi) della migrazione.

Siamo, pertanto, convinti che nella formazione iniziale e in servizio delle professioni di settore, la pedagogia e la didattica siano tenute a coltivare un sapere e un saper fare, un saper stare con gli altri e un saper essere che muovano dalla conoscenza delle culture di appartenenza (ossia dei valori e significati che segnano l’inculturazione), della società di provenienza (ossia delle regole alla base dei rapporti asimmetrici e simmetrici nella socializzazione primaria) e del profilo psicologico – cognitivo e affettivo – oltre che fisico delle persone (ossia delle esperienze psico-fisiche dei singoli), per procedere con coerenza all’acculturazione, alla socializzazione secondaria e alla cura psico-fisica. Di tale sapere potranno e dovranno segnare la messa a punto e l’uso complesso, integrato e dinamico di strumenti d’indagine per revisionare strategie di intervento come compito di comunità e corresponsabilità educativa, tanto da sventare la *deculturazione*.

*1.4 La(le) famiglia(e) come osservatorio e progetto della migrazione, la lingua e il lavoro come mezzi di integrazione e inclusione culturale e sociale*

Se la(le) famiglia(e) costituisce(ono) il principale osservatorio e progetto della migrazione contemporanea e delle più ampie trasformazioni sociali e culturali, la lingua e il lavoro costituiscono i principali mezzi di integrazione e inclusione culturale e sociale.

*La famiglia* – La migrazione si mostra come un fenomeno familiare con forme articolate e fluide di strutturazione del nucleo (Balsamo, 2003; Cerrocchi, 2013; 2018): tradizionale al maschile, ricongiungimento al femminile, neocostituito, simultaneo, monoparentale, biculturale, diasporico, di minori non accompagnati, di orfani bianchi, di minori presunti; allo stesso tempo, il ruolo – materiale e simbolico – della famiglia (gruppo esterno ma anche interno) nella migrazione può delinarsi come *propulsore* (alla partenza), *agente di controllo* (anche a distanza), *assenza*, *risorsa* (in presenza), *costo* (da risarcire) e segnarsi di eventuali cambiamenti nelle identità, nei ruoli e nei rapporti/legami di genere e generazionali dovuti alla migrazione. Infatti, nel bilancio tra risorse e perdite materiali, simboliche ed esistenziali, la famiglia, in alcuni casi, può reagire inaspresendo l'aderenza alle pratiche di inculturazione (per il timore che soprattutto le donne, i figli e le figlie perdano valori e significati della cultura di riferimento) o, in altri casi, può agire delle aperture che la svincolano dalla solitudine: spesso sono proprio i figli e le figlie e i rispettivi rapporti con la scuola e altre agenzie educative extra-scolastiche del territorio, il gruppo dei pari e i media (mass e personal) a fungere da mediatori con la cultura di approdo e a riportare in famiglia le evenienze dei processi e delle pratiche di acculturazione e di socializzazione secondaria. Consideriamo fondamentale rilevare la natura plurale e sostenere la funzione (trasformativa) della famiglia, ossia comprenderne le caratteristiche e la storia e meglio prospettarne la progettualità educativa (e, di riflesso, quella esistenziale dei membri) entro compiti di sviluppo ed educazione per ciascuno e tutti i membri, da sostenere anche nelle pratiche di educativa familiare, di sostegno alla genitorialità (che non coincide con la mera generatività) e, dunque, di co-costruzione e coltivazione di competenze genitoriali.

*La lingua e il lavoro* – La lingua e il lavoro permettono di entrare in contatto con e di co-costruire pensieri ed emozioni (se non sentimenti), artefatti (materiali e simbolici) e azioni, tramite una coordinazione tra differenti punti di vista resa possibile dalla pratica intersoggettiva del linguaggio entro attività cooperative con caratteristiche di mediazione (per conto di un terzo neutrale) o di negoziazione (tra pari).

La *lingua* (ovvero l'alfabetizzazione/l'istruzione) – La lingua consente (per condizionamento, per immersione e per co-costruzione) l'accesso sia ai differenti campi del sapere e, di riflesso, ai saperi, anche in prospettiva occupazionale, sia alle regole alla base della socializzazione (con le figure educative e i pari). Sebbene con un'eventuale difformità quantitativa e qualitativa tra scritto e parlato, sotto questo punto di vista va inteso anche il peso e il ruolo delle lingue veicolari

e/o coloniali, di approdo e di transito, oltre a quello della lingua di origine e dei dialetti (relativi a molteplici appartenenze), della molteplicità di linguaggi (valorizzabili tramite pratiche laboratoriali estetico-espressive, tipicamente narrative – con il ricorso, ad esempio, ai *silent book* – e tecnologiche che possono ammortizzare – almeno in fase iniziale – eventuali incompetenze nella lingua orale e scritta, consentendo di comunicare e di implementare successivamente il potenziale espressivo/comunicativo). Senza trascurare la funzione compensativa e preventiva (a livello di alfabetizzazione e di socializzazione) della prescolarizzazione della prima infanzia e la padronanza della lingua scritta come principale fattore di discriminazione nella comprensione e nella partecipazione al progresso individuale e sociale, da parte di ciascuno e tutti.

Si pone anche il problema del codice ristretto e specifico, oltre a quello di differenti lingue e linguaggi in rapporto ad almeno due grandi fattori.

Da un lato, in rapporto:

- al rinforzo dato dalla distribuzione a polvere e ghettizzata dei gruppi etnici che può intensificare una condizione di stranierizzazione per specifici gruppi tanto fuori quanto dentro la scuola (ad esempio, i minori di origine non italiana come i minori stranieri non accompagnati che frequentano i CPIA lamentano che nei corsi di alfabetizzazione non sarebbero presenti italiani con cui parlare in italiano);
- all'uso (sovente) congregativo della lingua di origine;
- al caso delle comunità della non scrittura, in cui la trasmissione della cultura avviene in modalità orale (le persone si trovano a incontrare per la prima volta la scrittura e in un codice affettivo e cognitivo diverso da quello del gruppo di appartenenza senza trascurare le difficoltà di apprendimento e di relazione che questo comporta; cfr. Ong, 1982/1986);
- all'appartenenza a specifici gruppi etnico-linguistico-religiosi alfabetizzati alla lingua di origine al fine di mantenere il canone culturale e/o religioso (può essere il caso, ad esempio, degli studenti che provengono dalle scuole coraniche), rendendo necessario lavorare sull'alfabetizzazione in senso non solo cognitivo (ossia rendendo coscienti del rapporto tra lingua ed emancipazione culturale e sociale) ma anche educativo, ovvero di dialogo interetnico e di smarcamento da un'eventuale attribuzione di valore minimo e meramente strumentale all'alfabetizzazione e alla scuola (con un potenziale impatto sul rendimento scolastico, sulla socializzazione e sull'emancipazione dei più giovani e degli adulti).

Dall'altro, in rapporto:

- a tardiva o mancata prescolarizzazione e scolarizzazione, frammentata scolarizzazione o dispersione scolastica (che prevale nel primo biennio delle scuole superiori di secondo grado, talvolta per migrazioni in movimento



- tra diversi paesi, interrogando anche sul rapporto tra formazione, informazione e orientamento scolastico e professionale);
- a certa tendenza a ricorrere eventualmente a contraddittorie certificazioni delle patologie (identificando una differenza di ordine culturale con una condizione di *deficit* di apprendimento) che non manca nemmeno del rischio di tradursi in una programmazione diversificata e/o semplificata, caratterizzata dalla definizione di obiettivi minimi e prevalentemente di socializzazione, privilegiando propensioni diagnostico-terapeutiche e sollevando erroneamente l'insegnante e la scuola da responsabilità e mandato professionale e istituzionale;
  - al ricorso a un uso selettivo (in uscita) piuttosto che, correttamente, formativo (in ingresso e *in progress*) della verifica e della valutazione, che invece sarebbe funzionale a consolidamento e recupero degli apprendimenti attraverso strategie individualizzate e personalizzate, anche entro attività di cooperazione;
  - a precoce e obbligata canalizzazione degli studi verso una formazione professionale e adozione di scorciatoie (rivestite da certo tipo di esternalizzazioni del curriculum scolastico se non da precarie certificazioni delle competenze) determinando (tendenzialmente in linea con i gruppi di appartenenza) il destino (oltre che) culturale, professionale, occupazionale ed esistenziale quale riproduzione della frattura tra teoria e prassi come culture che esprimono anche la sperequazione fra classi sociali e fra gruppi etnici (e internamente di profilo psico-fisico e di genere: con un segno a sfavore per quello femminile, si pensi alle frequenze a singhiozzo per l'impegno nelle attività domestiche e di cura verso fratelli/sorelle minori).

Non di scarsa importanza, la lingua è anche quella del sistema formativo non formale e informale, dunque:

- delle attività extra-scolastiche e dei gruppi che possono essere compromessi nella fruizione per barriere economiche (indigenza e/o povertà economica), logistiche (distanze fisiche dai luoghi della cultura e della socializzazione e impossibilità degli adulti ad accompagnare i minori a fronte di impegni lavorativi a tempo pieno) e culturali (diffidenza nei confronti delle proposte per differenti valori/questioni identitarie e impedimento alle donne a uscire di casa anche per accompagnare figli/figlie o alle bambine e alla ragazze di svolgere attività sportive o, in generale, del territorio),
- nonché dei media (prevalentemente televisione, ma anche radio e stampa) e sempre più di social e personal media, che possono essere fruiti nella lingua di origine oppure in quelle veicolari, di transito o di approdo, con un impatto informale sull'apprendimento della nuova lingua (in certi casi coadiuvato anche dai rapporti con la scuola) o sul mantenimento o meno di continuità con il Paese di provenienza, senza tuttavia mancare di produrre modelli e, di riflesso, di condizionare stili di vita.

Il *lavoro* costituisce un'attività tipicamente umana che può coinvolgere e

accrescere globalmente l'insieme delle facoltà – fisiche, cognitive, affettive, etiche ed estetiche – che ne consentono l'espletamento, ossia con rimando alla dimensione informale dell'apprendimento e del lavoro come mezzo di sostentamento, coordinamento di strumenti cognitivi e progettuali e possibilità di partecipazione sociale attiva da sostenere anche attraverso pratiche di orientamento e bilancio delle competenze (Ladogana & Loiodice, 2018). Nel fare riferimento al lavoro, non possiamo trascurare sia il rapporto con il conflitto sociale e, dunque, quanti sono senza lavoro (a rischio di disuso delle abilità e di vuoti potenzialmente depressivi e/o antisociali), sia dinamiche scadenti che possono segnare gruppi di lavoro (dunque di subalternità e alienazione).

Sul piano dell'alfabetizzazione linguistica e del lavoro, si rende necessario un ripensamento del curricolo in prospettiva interculturale (Baldacci, 2006), ma anche sostenere i membri della famiglia nell'accesso e nella presenza scolastici, nell'aggiornamento e nella riconversione, nel ri-orientamento e nel reinserimento al lavoro.

### *1.5 Il curricolo in prospettiva interculturale*

Gli alunni di origine non italiana presentano una forte eterogeneità biopsicologica e socioculturale: questo si traduce in differenti variabili assegnate (si pensi al dibattito sull'eventualità del tetto massimo e delle classi ponte) ma anche in potenzialità nel percorso scolastico che richiedono responsabilità nelle letture e nelle propensioni da risolvere con coscienza e competenza.

La scuola (di differente ordine e grado) – soprattutto obbligatoria e pubblica – come agenzia intenzionalmente formativa, secondo Frabboni (1992), traduce la propria intenzionalità formativa (funzione pedagogica) attraverso la propria predisposizione curricolare (funzione didattica): ne consegue che i processi e le pratiche dell'istruzione (alfabetizzazione, disciplinare e interdisciplinare) e dell'educazione (socializzazione con le figure educative e i pari: quindi, nella forma più matura, il lavoro) debbano essere letti e trattati nella loro inestricabilità, traducendo – nell'educare insegnando – l'uguaglianza delle opportunità di accesso in uguaglianza delle opportunità di successo formativo.

Si tratta di risposte capaci di assumere in modo competente e profondo le differenze, attraverso un ripensamento del curricolo in prospettiva interculturale, e che rendono necessarie sia una revisione dei programmi d'insegnamento, sia l'adozione di una prospettiva curricolare che sappia valorizzare gli effetti formativi delle singole discipline (Martini, 2005), ma anche del valore che assumono nella loro globalità (ciascuna disciplina è necessaria ma se presa da sola insufficiente): il curricolo<sup>3</sup> dovrebbe riuscire a connettere l'intero sistema di saperi, interno ed esterno alla scuola, supportato dalla definizione dei traguardi che si propone e dall'organizzazione degli specifici saperi che prevede,

---

<sup>3</sup> Il curricolo si distingue in esplicito e implicito: entrambi questi livelli logici concorrono a perseguire e conseguire una forma d'intuizione trans-contestuale (Baldacci, 2006).

per dare integrità e unità all'esperienza formativa, ossia concorrendo a formare *formae mentis* (Gardner, 1987) capaci di *pensiero logico-paradigmatico* (Dewey, 1972), tipico delle scienze esatte, e di *pensiero narrativo* (Bruner, 2002), tipico delle scienze umane, in funzione di una conoscenza e di una coscienza che inerriscano ecologicamente ed eticamente il progresso scientifico e sociale.

Non manca il rischio però che all'alunno venga chiesto di adattarsi alla programmazione senza che si ripensi l'organizzazione (e prima la gestione) scolastica in funzione della presenza di soggetti segnati da differenze sociali e culturali e il curricolo nel suo potenziale multiculturale e (meglio) interculturale: a riguardo, anche ancorarsi al concreto e/o esternalizzare il curricolo possono essere intese azioni funzionali sul piano strategico – per raccogliere a livello cognitivo comprensione e a livello affettivo interesse (a vantaggio di una successiva e più alta ricostruzione dell'esperienza) – ma non definitive o identificabili con quel valore assoluto che può corrispondere soltanto al perseguire una formazione tale da mettere la persona in possesso di tutte le sue facoltà e che, dunque, necessariamente consenta l'acquisizione di un pensiero astratto e riconosca la funzione pedagogica e didattica della scuola come agenzia intenzionalmente formativa. Ci riferiamo al ricorso all'individualizzazione delle strategie (anche in ambienti cooperativi) e alla valorizzazione delle competenze (acquisite dagli studenti nei contesti non formali di laboratori/attività educative sul campo) ma nel raccordo tra le competenze promosse nei contesti non formali e formali in vista della loro valutazione da parte degli insegnanti: dunque entro un ripensamento del curricolo (secondo una progettazione integrata che richiede un raccordo interno alla scuola e tra scuola ed extra-scuola, ovvero una convergenza sul curricolo). Questioni che, ad esempio, rilanciano anche la necessità di mettere a punto protocolli di lavoro e buone pratiche a livello centrale e/o locale per documentare la storia e il percorso di studenti di cui si rischia di perdere le tracce ai fini della continuità fra ordini e gradi scolastici – senza escludere casi di ulteriore migrazione in altre città o nazioni – come fra diverse agenzie e di riflesso – ma non solo – tra lavoro di insegnanti e di educatori, che tendono a lavorare su binari paralleli senza necessariamente incontrarsi a livello culturale e operativo (un aspetto molto critico nel caso di minori di origine non italiana, con famiglie particolarmente problematiche e fragili o affidati a comunità educative).

Questa prospettiva, da un lato, include la visione di un curricolo teso a corrispondere a conoscenze, abilità e competenze di base (fondamentali e irrinunciabili per ciascuno e tutti), significative (che consentano un ancoraggio affettivo-motivazionale in profondità e personalizzabile, la percezione di un impegno reale e la conferma delle proprie conoscenze, abilità e competenze), stabili (che permangano nella memoria), sistematiche (non frammentarie ma progressive e/o gradualmente individualizzabili), reticolari (capaci di creare connessioni tra saperi), capitalizzabili (che possono fornire la base o l'anello per un sapere più ampio) e decontestualizzabili (che possono essere utilizzate in tempi e spazi, attività e relazioni diverse da quelle in cui sono state acquisite e funzionali a promuovere auto-apprendimento e auto-orientamento; Domenici,

2009); dall'altro, richiede un coinvolgimento e una partecipazione da parte degli studenti, delle famiglie e dei gruppi di riferimento (aumentandone consapevolezza e motivazione, nella convinzione di una scienza non tanto *delle*, non solo *per* le ma *con* le persone – Cerrocchi & Dozza, 2018). Sappiamo infatti che la prevalenza degli studi e delle azioni vengono svolti (se non sul) per il target ma non con il target, riducendo notevolmente le ricadute educative.

Al contrario, ribadiamo, si tratta di favorire conoscenza di valori e significati delle culture di origine e creare raccordo tra processi e pratiche di inculturazione e acculturazione, socializzazione primaria e socializzazione secondaria (con le figure adulte e i pari), tanto da sventare rischi di deculturazione e, allo stesso tempo, di rilevare elementi di qualità (sul piano dei fini e dei metodi) che (pur consapevoli dell'intraducibilità del canone culturale) possono essere ripresi con un approccio critico-riflessivo (in termini di cosa e come) nelle pratiche educative e didattiche delle culture di approdo.

Sappiamo che i saperi (orientamenti e soluzioni) vanno rapportati a una Storia del Pensiero, collocata 'in' una più ampia storia politico-economica e socio-culturale e non estranea a rapporti e risvolti sul piano del potere *delle* e *tra* le discipline (e le differenti prospettive disciplinari) e i rispettivi campi d'applicazione, in linea con un certo tipo di individuo da corrispondere e avvalorare e di società da perseguire e conseguire, dunque sia di soggetto-persona e di gruppo in educazione, sia di ambiente-istituzione-contesto-dispositivo-setting educativo per la formazione umana, individuale e collettiva. I saperi – dunque anche i campi di esperienza e le discipline, come la didattica generale e le didattiche disciplinari e interdisciplinari – sono socialmente e culturalmente segnati e connotati: non esistono, ad esempio, la lingua e la matematica, la didattica della lingua e della matematica ma le lingue e le matematiche, le didattiche della lingua e della matematica. Ne conseguono molteplici questioni, che interpellano in modo prioritario le professionalità sia dei docenti di ogni ordine e grado, sia dei dirigenti scolastici. Tra queste: da un lato, l'intraducibilità e l'irriproducibilità del canone dei saperi, l'impossibilità di una trasposizione del canone in differenti culture, la sottomissione della conoscenza e dell'intervento anche al paradigma di chi insegna/educa; dall'altro, la possibilità di acquisire valori e significati dai saperi culturali e pedagogico-didattici di altre culture per ri-pensare il proprio impensato e per ri-orientare le pratiche curriculari, extra-curricolari e/o integrate.

## 2. La didattica della lingua italiana

Tra i project work, almeno 6 hanno trattato l'insegnamento dell'italiano come L2 e 9 l'educazione interculturale attraverso la narrazione, la memoria e l'autobiografia, secondo approcci in grado di intercettare finalità d'apprendimento e consolidamento della lingua italiana (aspetto comunque ripreso trasversalmente anche in altri project work) con stimoli alla riflessione su sé stessi, sulle radici, sui percorsi esistenziali intrapresi.

L'insegnamento della lingua italiana, particolarmente nella scuola dell'obbligo, ha vissuto, dall'Unità d'Italia, con repentina accelerazione a partire dagli anni Novanta del Novecento, una radicale rivoluzione che ha portato allo stravolgimento dei propri paradigmi e delle finalità principali. A cavallo tra la seconda metà dell'Ottocento e buona parte del Novecento, lo scopo primario delle istituzioni educative e formative, perseguito soltanto in parte, era quello di contribuire a trasformare in nazione un insieme disomogeneo di realtà regionali e locali, in cui dialetti e analfabetismo ancora predominavano. Fatta l'Italia, era necessario plasmare gli italiani, compattandoli attraverso una propensione all'unitarietà di confini, religione e lingua che il successivo irrompere della globalizzazione e l'accentuarsi delle migrazioni internazionali, con il conseguente consolidamento di una realtà sociale irreversibilmente multiculturale, hanno reso ormai anacronistica. La presa di coscienza dell'immigrazione come fenomeno strutturale e attivamente partecipe alla mutazione del quadro socio-culturale della composizione demografica in Italia ha ben presto palesato non solo le magagne e l'inefficacia degli approcci compensativi che ancora caratterizzavano l'inserimento scolastico e l'alfabetizzazione dei minori stranieri negli anni Ottanta, ma anche l'inopportunità di un sistema d'istruzione eccessivamente trasmissivo e normativo, quindi statico, poco permeabile ai mutamenti della realtà circostante. Con l'irrompere sulla scena di bambini e ragazzi nati in Italia, o arrivati molto giovani, risultava ormai chiaro come la mera alfabetizzazione alla lingua italiana rivolta agli alunni figli di immigrati internazionali, finalizzata a inserirli in percorsi di assimilazione culturale erroneamente pensati come lineari e progressivi, avrebbe portato a un clamoroso scacco, e come l'evoluzione in chiave multiculturale dell'intera società, con annessi plurilinguismo e pluralismo religioso, rendeva necessaria l'introduzione di un nuovo approccio, destinato all'intera popolazione studentesca, trasversale alle discipline, ai contenuti e ai metodi d'insegnamento. Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012) inquadrano questa evoluzione nel contesto di un «passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità» (MIUR, 2012: 7) che, offrendo alla scuola stimoli culturali più ricchi e più contraddittori, le richiede di accompagnare gli alunni nel percorso di interiorizzazione e sperimentazione di un inedito «saper stare al mondo» (*Ibid.*) che ben si coniuga con lo sviluppo di una identità consapevole e aperta, in grado di riconoscere, accettare e valorizzare le differenze, emanazioni naturali di legittime alterità. Accettare la sfida che la diversità pone significa riconoscere l'inadeguatezza delle «trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi» (*Ivi*: 8).

Il paradigma interculturale intende promuovere forme di interazione e integrazione che sappiano mettere in dialogo le specificità culturali, religiose, linguistiche ed esistenziali, al fine di costruire in modo dinamico collettività più ampie e composite, anche attraverso la valorizzazione delle interdipendenze tra locale e globale. L'alfabetizzazione culturale di base, propria della scuola

primaria, è quindi invitata ad allargare l'orizzonte alle diverse manifestazioni culturali che convivono in Italia, per perseguire il pieno sviluppo dell'identità di ogni singolo alunno attraverso il contatto con l'alterità linguistica e culturale. L'apprendimento della lingua italiana, partendo dalle competenze linguistiche e comunicative maturate in famiglia anche nella pratica dell'idioma nativo, dovrà essere funzionale non solo al rendimento scolastico, ma pure al consolidamento di abilità e competenze per la vita e per la pratica attiva della cittadinanza. Non si tratta soltanto di impartire contenuti tratti dalla tradizione letteraria italiana ed europea più consolidata, norme di composizione scritta e strategie per l'esposizione orale, bensì di promuovere processi di costruzione di significati che risultino attinenti e adeguati ai nuovi contesti della società globalizzata e multiculturale.

Il passaggio dalla prassi del seguire il programma a forme più responsabilizzanti e aperte all'apporto individuale, in cui il docente (di differenti ordini e gradi) è invitato a raggiungere gli obiettivi di apprendimento seguendo le strategie e selezionando i contenuti che ritiene più consoni, consente un adattamento più armonico e potenzialmente efficace alle espressioni dell'insegnamento più adeguate per affrontare le sfide dell'attuale complessità e a declinare in chiave anche interculturale i contenuti e le finalità della propria azione didattica.

Per fare questo, può avvalersi di materiali e strumenti che nella scuola precedente, quella della trasmissività e dell'omogeneità etnica e culturale (vera o presunta) dell'utenza, non erano contemplati. In questa direzione, un primo importante riferimento è stata la Circolare Ministeriale n. 73 del 2 marzo 1994, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*, che invita a educare a una corretta fruizione dei messaggi elargiti dai mass media e a utilizzare le diverse forme dell'arte e dell'espressività, tra le quali i libri, per promuovere dialogo e riflessione. Vinicio Ongini (1999: 11) ricorre all'immagine dello scaffale multiculturale, inteso non solo come ripiano su cui poggiare volumi e oggetti, ma anche come contenitore e collettore di spunti, stimoli e idee, per indicare «un insieme di testi e materiali utili nella dimensione dell'educazione interculturale», che sarebbe opportuno siano presenti in tutte le classi, o per lo meno nelle biblioteche scolastiche. Tra i prodotti che dovrebbero caratterizzare lo scaffale multiculturale, è possibile ricordare i libri di divulgazione sui paesi e sulle culture del mondo, le opere di narrativa in italiano, in lingua originale o in versione bilingue o plurilingue, i prodotti multimediali, musicali e filmici, i materiali per l'alfabetizzazione linguistica (grammatiche, dizionari, manuali), i *silent book* privi di testo, fatti di sole immagini, in grado di rendere «i lettori non solo narratori, ma anche costruttori di storie, fruitori di bellezza, esploratori instancabili di soluzioni narrative e di significati fuori dall'ordinario, sperimentatori dei diversi linguaggi espressivi» (Zizioli & Franchi, 2019: 316).

Il ricorso ai materiali cartacei e virtuali (peraltro in considerazione delle recenti esperienze di didattica a distanza e delle buone pratiche di *eTwinning*, promosse e incoraggiate anche dal MIUR) che scaffali multiculturati in per-

petuo riallestimento possono fornire consente all'insegnante la progettazione flessibile e contestualizzata di percorsi d'apprendimento vicini alle caratteristiche degli alunni e aperti alle evoluzioni che sul breve, medio e lungo termine possono intercorrere, per poter abbracciare e fare interagire l'asse cognitiva del curricolo, relativa all'istruzione e all'alfabetizzazione a linguaggi e saperi, con l'asse dell'affettività, dell'educazione alla socializzazione con docenti e coetanei. Si tratta di proposte didattiche emotivamente dense e cognitivamente significative, da conoscere, analizzare e di cui promuovere interpretazioni critiche, al riparo dai rischi di un eccessivo relativismo o di una sorta di razzismo dell'antirazzismo che considera lodevole a prescindere ogni espressione del meticciamento (Genovese, 2003). L'insegnante può tuttavia ricorrere a materiali illustrativi e narrativi che presentano contenuti stereotipati o eccessivamente folklorizzanti (ad esempio, con immagini e descrizioni di africani in perizoma intenti a rincorrere elefanti in villaggi di capanne, messicani all'ombra dei sombreri appisolati accanto ai cactus nel deserto, europei bianchi, biondi, opulenti e buoni, che generosamente aiutano i più sfortunati provenienti da altre parti del mondo, e così via). Si tratta, ovviamente, di immagini false e fuorvianti, che non aderiscono a realtà ben più complesse e variegata e veicolano valori e messaggi dal retrogusto fastidiosamente pietistico e neocoloniale (Di Rienzo & Zannoni, 2006). Al contrario, risulta importante che l'insegnante di lingua italiana sappia scegliere narrazioni che, nei linguaggi e nei contenuti, mantengano un forte focus sul mondo reale, inteso sia nei suoi eventi su larga scala, sia nelle dinamiche quotidiane di quartiere, in modo da promuovere comprensione, allargamento degli orizzonti, immedesimazione: in ultima istanza, una vicinanza cognitiva ed emotiva che sia supportata dall'onestà delle argomentazioni e degli intenti. La migrazione italiana attuale non è più quella pionieristica, ma coinvolge le seconde e le terze generazioni: parallelamente, negli scaffali delle librerie (e, si auspica, delle biblioteche scolastiche), ai volumi dei primi autori migranti, che, a partire dall'inizio degli anni Novanta, supportati da coautori italiani, raccontavano di lunghi viaggi, integrazioni difficili, privazioni materiali ed economiche, discriminazioni, fraintendimenti e incomprensioni linguistiche (Pezzarossa & Rossini, 2012), si affiancano e si sostituiscono i racconti e i romanzi di giovani autori di origine straniera, ma nati o comunque cresciuti in Italia, che, attraverso una prosa più ricca e sicura, descrivono il groviglio identitario, le incertezze, i conflitti che caratterizzano la loro quotidianità di italiani col trattino, padroni di una doppia appartenenza culturale non sempre riconosciuta e valorizzata. A tali scaffali gli insegnanti possono attingere, in modo critico-riflessivo, per promuovere attività di lettura, comprensione e interpretazione da cui possono scaturire discussioni e incursioni nelle autobiografie degli alunni che sappiano ancorare il sapere alla condivisione, a immedesimazioni e ricordi, ai vissuti reali e densi, favorendo motivazione e coinvolgimento, eludendo i pericoli della folklorizzazione, senza arretrare nemmeno al cospetto dell'iniziale imperscrutabilità dei nuovi linguaggi, per mostrarsi aperti all'interdisciplinarietà. Dalla lettura di racconti e brani di autori

coetanei, o di adulti che parlano della loro infanzia, possono scaturire processi di immedesimazione, confronto, curiosità e stimolazione dei propri ricordi che, se fatti convergere in attività orali e scritte di narrazione e riflessione autobiografica, possono contribuire anche a plasmare i legami di un gruppo-classe che dal potere delle parole attinge la forza, l'energia e i contenuti per rinsaldare condivisione, dialogo e interesse per le reciproche differenze (Demetrio, 2003). Ne scaturiranno inedite forme ed espressioni del lessico affettivo e sociale tra coetanei e tra alunni e insegnanti, a loro volta strettamente connesse a nuove costruzioni linguistiche e a modalità di scelta e utilizzo delle parole che riflettono la dinamicità con cui la lingua, la cultura e i legami si trasformano attraverso il meticciamiento, il movimento e lo scambio.

Questa prospettiva è stata intrapresa in alcuni project work che riferiscono esperienze di didattica interculturale della letteratura e della storia centrate su analisi e discussioni attorno a brani significativi nella scuola superiore, attività di scuola primaria che hanno assunto la fiaba come punto di partenza, momenti di conversazione e riflessione autobiografica condivisa tra gli alunni delle scuole medie, ma anche video-interviste e interviste individuali in profondità che hanno consentito alle/agli insegnanti di addentrarsi in aspetti più reconditi dei vissuti dei propri alunni, adolescenti figli di immigrati.

### 3. La didattica della matematica

Nell'immaginario collettivo, la matematica ha sempre rappresentato e rappresenta un sapere universale le cui regole sono valide in ogni angolo del pianeta, e con le quali sembra essere possibile 'leggere' tutto ciò che ci si pone dinanzi. La proposta che tenteremo di articolare è legata a un gesto decostruttivo (Derrida, 1967a). Cercheremo di mostrare che la matematica non può darsi come sapere idealmente 'universale', ma se ne colgono tutte le sue implicazioni se e soltanto se si pone attenzione al suo sviluppo genealogico, culturale e progressivo. Se assumiamo questa prospettiva, allora possiamo chiederci: ha senso ri-porre il problema di 'una matematica'? Non sarebbe meglio utilizzare l'espressione plurale: le matematiche? E ancora: in questa prospettiva di trasposizione culturale delle matematiche non è forse importante che anche questo contenuto disciplinare divenga un elemento essenziale in un processo di multi-inter-culturalizzazione della società? Si potrebbe pensare di formare delle/degli insegnanti all'interno di un paradigma che ricolloca la matematica in una prospettiva di sviluppo culturale e di ripensamento del curriculum in prospettiva multi-interculturale, come si è tentato di perseguire nel Master Fami UNIMORE? Una provvisoria risposta potrebbe essere che se consideriamo il 'canone' matematico come culturalmente connotato sarà fondamentale conoscere per creare coerenza nei processi e nelle pratiche di inculturazione e acculturazione, ossia quali aspetti delle 'altre' matematiche possano esserci utili per ripensare il nostro approccio alla matematica.



### 3.1 Per un quadro di riferimento nella cornice del pensiero Occidentale

Non si tratta di filosofia comparata, della messa in parallelo delle diverse concezioni, bensì di un dialogo filosofico dove ogni pensiero, nel farsi incontro all'altro, si interroga sul proprio *impensato* (Jullien, 2006/2008: V).

François Jullien, nel suo *Parlare senza parole*, ci parla di *impensato*. Con questo termine si riferisce all'*impensato* dei diversi livelli in cui si stratificano le culture. In tal senso possiamo dire che ogni paradigma culturale si situa su una serie di impliciti. Questi ultimi si danno come *impensabili*, come non tematizzabili all'interno dello stesso paradigma. Dunque, ripensare i propri *impensati* significa spostarsi in un differente paradigma per poter decostruire ciò che si dà come assolutamente auto-evidente, ma, in realtà, tale auto-evidenza si dà solo a partire da una configurazione specifica (culturalmente specifica) di paradigmi.

È ovvio che qui la lingua e il linguaggio assumono una centralità fondamentale. Citando sempre il sinologo e filosofo francese, possiamo dire che essi divengono il 'partito preso operativo' nel quale si struttura la riflessione occidentale. Proprio a partire da questo elemento la decostruzione da fuori ci mostra l'*impensato* della nostra cultura, del nostro partito preso operativo.

La parola decostruzione deriva da un'espressione di Heidegger, *Destruktion*, da intendersi come 'destrutturazione' e non come 'distruzione'. «Io la uso nel senso di un'analisi dei diversi livelli in cui si stratifica la cultura»<sup>4</sup>: nel 2002, all'Incontro d'Orta, Jacques Derrida rilascia un'intervista nella quale definiva proprio in questo modo la decostruzione.

È facile cogliere come questi elementi ci riconducano ancora una volta a riflettere sulla problematica posta precedentemente: il ripensamento del proprio *impensato* culturale.

Già Derrida (1967b/1990: 366) scriveva:

*Preoccuparsi dei concetti che fondano tutta la storia della filosofia, de-constituirli non è fare opera di filologo o di storico classico della filosofia. È certamente, malgrado le apparenze, la maniera più audace per tentare un passo fuori della filosofia.*

È quindi già agli inizi della riflessione di Derrida che si mostra questo essere all'opera di un atteggiamento che, 'preoccupandosi' dei concetti che fondano la storia della filosofia, tenti continuamente di decostruirli, ossia di mettere in atto una critica radicale nei loro confronti.

Parallelamente, però, Derrida (1967b/1990: 362) è perfettamente consapevole che, per noi, non sia possibile pensare a un superamento della filosofia occidentale, tant'è che scrive:

---

<sup>4</sup> Incontro di Orta, Marzo 2002: <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2002/07/03/calma-scienza-io-vi-rispetto.html>

*noi non disponiamo di alcun linguaggio – di alcuna sintassi e di alcun lessico – che sia estraneo a questa storia; non possiamo enunciare nessuna proposizione distruttrice che non abbia già dovuto insinuarsi nella forma, nella logica e nei postulati impliciti a quello stesso che essa vorrebbe contestare.*

È evidente, quindi, che il fuori non possa essere letto come un superamento, un andare al di là di qualcosa. Il senso che qui comincia ad emergere è proprio quello del lavoro *nel* testo per tentare di andare fuori. Un andare fuori che diviene possibilità di ripensamento del proprio impensato. A questo punto noi crediamo che il senso potrebbe proprio essere quello di un fuori del testo filosofico, di un fuori disciplinare che attraversa e segna continuamente dei possibili transiti nel testo, fra i testi disciplinari.

Se quindi seguiamo il lavoro di Derrida, il passo che potremo fare sarà sempre un secondo passo nella filosofia. Questo secondo passo ha una caratteristica interessante: esso si pone come critica radicale. In questo secondo passo, in questa fuoriuscita dal testo filosofico, si apre la possibilità della decostruzione didattica applicata anche alla didattica della matematica.

Ciò che cerchiamo di mostrare qui, in altre parole, potrebbe essere descritto come un processo di continua segmentazione. Ogni volta che costruiamo rappresentazioni del mondo, che gli attribuiamo significati attraverso il linguaggio, questo processo co-implica continuamente una dimensione contestuale implicita. È quindi evidente che il contesto condiziona le modalità con cui utilizziamo l'espressione. In questo senso la matematica non può essere considerata esente da tale processo continuo. Sempre in questo senso crediamo possa risultare utile la riflessione di Willard Van Orman Quine: in un famoso esperimento mentale ci mostra come un linguista occidentale non può che attribuire a un indigeno (la cui lingua non sia mai venuta a contatto con lingue occidentali) la stessa tipologia di strutturazione del costruito linguistico. Le differenze nell'uso, infatti, non sono sempre completamente esplicitabili. Anzi, per arrivare ad esse, sarebbero necessarie disambiguazioni di impliciti che vanno al di là della semplice competenza di strutturare rapporti sinonimici fra un termine e l'altro. Ciò modifica sempre il significato proprio in funzione dell'uso che di esso se ne fa. Contemporaneamente si mostra un'ulteriore struttura: il rapporto che si determina fra l'uso (in questo caso del linguaggio) ed il corrispondente processo di *significazione* che da questo emerge. Aspetto che spinge ad ipotizzare che, forse, può essere necessario passare a una struttura differente, più complessa e sistemica, rispetto alla semplice traduzione. Ciò dovrebbe anche consentirci un'applicabilità possibile in altri ambiti. A questo punto, se si dà questa radicalità della traduzione proprio nel linguaggio, com'è possibile ipotizzare che essa non venga replicata anche in elementi più complessi e sistemici come il passaggio da un sistema didattico di una cultura a un altro?

Ecco allora che si comprende ancor meglio quest'altro passaggio di Quine (1959/1973: 135-163):

*[...] certe proposizioni filosofiche sono affermate in una cultura e rifiutate in un'altra. Ciò che in realtà questa situazione sottende è la difficoltà o l'indeterminatezza della correlazione. Il fatto è che, quanto più ci allontaniamo dagli enunciati che presentano un condizionamento manifestamente diretto riguardo a stimoli non-verbali, e quanto più ci allontaniamo dal terreno che ci è familiare, la base di confronto diminuisce, e ha quindi meno senso dire quale traduzione è buona e quale è cattiva.*

Ora proviamo a rileggere Quine all'interno della prospettiva che abbiamo provato a tratteggiare. Se il farsi incontro genera lo scarto, la differenza, è altrettanto vero che la centralità del linguaggio, della lingua, dei segni pone questi elementi alla radice di questo processo. Fra lingue differenti, che non condividono ceppi comuni (e forse anche fra quelle che lo condividono), esiste un problema di correlazione, ossia la traduzione che si allontana da elementi non-verbali ha sempre a che fare più con se stessa, che con 'l'altro' (l'altra lingua), potremmo aggiungere anche che ha sempre più a che fare con gli altri segni, quindi in definitiva essa avrà sempre più a che fare con il proprio impensato, piuttosto che con la propria capacità di restituirci un'identificazione delle parole dell'altro con le nostre parole.

### *3.2 Trasposizione culturale e consapevolezza culturale in didattica della matematica come processo di emancipazione*

Con trasposizione culturale ci riferiamo alla condizione di possibilità del decentramento dalla pratica didattica del proprio contesto culturale, passando attraverso il contatto con pratiche didattiche di altri contesti culturali. Prendendo le mosse dalla riflessione sui processi di significazione degli altri, si torna a una ri-significazione dei propri.

La trasposizione culturale può essere intesa come un processo, messo in atto da ricercatori, insegnanti/ricercatori di didattica della matematica, i quali, venendo in contatto con pratiche didattiche presenti in altri paesi, cominciano ad attivare una *decostruzione* (Derrida, 1967a) per ripensare alle intenzionalità educative che si mostrano sullo sfondo di quel tipo di pratica didattica.

In questo senso, riferendoci alla visione di Ole Skovsmose di educazione matematica come processo di emancipazione degli studenti, noi crediamo che allo stesso modo il processo di trasposizione culturale possa rappresentare uno strumento di emancipazione per gli insegnanti e gli educatori. Infatti, gli insegnanti dovrebbero passare dall'essere visti come fonti passive di 'conoscenza istituzionalizzata' a coloro che determinano la natura dell'esperienza di insegnamento della matematica che offrono. Nel quadro della trasposizione culturale vorremmo mostrare che entrare in contatto con pratiche educative diverse dalle proprie potrebbe essere un'esperienza cruciale per aumentare la consapevolezza di insegnanti e ricercatori nel definire la natura della loro proposta educativa.

I ricercatori – alla luce del processo decostruttivo di analisi dei diversi livelli in cui si stratifica una cultura/pratica didattica – inaugurano altre chiavi interpretative rispetto alla pratica didattica del proprio contesto culturale.

Prendendo le mosse da questa esperienza, i ricercatori progettano e implementano dei processi di formazione insegnanti con diverse modalità, per indurre/proporre un ripensamento delle pratiche didattiche. Insieme agli insegnanti, formati secondo questo paradigma, sarà possibile attivare dei cambiamenti nelle convinzioni educative e innovazione didattica nell'insegnamento-apprendimento della matematica.

Da tale definizione di trasposizione culturale proviamo a estrarre le fasi chiave di questo processo.

- *Contatto con pratiche didattiche di altri contesti culturali.* Questo contatto può avvenire in vario modo, ad esempio attraverso la lettura di libri di testo usati nelle scuole, interviste con testimoni privilegiati (ricercatori, dirigenti scolastici, insegnanti, studenti), videoregistrazioni di lezioni, lettura di articoli di ricerca etc.
- *Decostruzione* (Derrida, 1967a) *per ripensare alle intenzionalità educative di quelle pratiche didattiche.* Questa decostruzione intesa come critica radicale dei livelli in cui si stratificano le pratiche didattiche può coinvolgere lo studio di fattori linguistici e di fattori geografici, valutazione sul sistema di valori etc.
- *Pratiche di formazione insegnanti.* Queste pratiche possono avvenire in vario modo: formazioni di tipo seminariale (top-down), partecipazione a progetti internazionali, formazioni con laboratori di progettazione didattica etc.
- *Cambiamenti nelle convinzioni educative.* Dalle recenti analisi è possibile cogliere come questi processi di formazione incidano in modo assolutamente significativo sui *belief* dei ricercatori e degli insegnanti ricercatori coinvolti.
- *Innovazione didattica.* I cambiamenti possono essere di varia natura, si tratta di un ritorno sulla pratica didattica attiva nel proprio contesto culturale: l'insegnante formato nel paradigma della trasposizione culturale promuove innovazione didattica (può significare anche non cambiare niente ma essere più consapevoli delle proprie intenzionalità educative).

È proprio a partire da tale esperienza che abbiamo progettato e implementato percorsi di formazione e sviluppo professionale per insegnanti in servizio e per insegnanti in formazione, in modo da indurre un continuo processo di decostruzione delle proprie pratiche educative (decostruzionismo didattico): il Master FAMI ha costituito un'occasione assolutamente unica per promuovere questa prospettiva di ricerca didattica.

Parafrasando Jullien, potremmo dire: noi crediamo che non si tratti di didattica della matematica comparata, della messa in parallelo di diverse conce-

zioni (anche per le differenze dei sistemi scolastici), ma vorremmo tentare di aprire un dialogo traspositivo fra le diverse didattiche della matematica, che, nel farsi incontro le une alle altre, si interrogano sul proprio impensato.

### 3.3 *Un riscontro a conclusione*

Il Master ha recepito il richiamo della Normativa (Indicazioni Nazionali, etc.) alla funzione della Matematica nella formazione del cittadino. Dei project-work, 17 si sono concentrati sulla trasposizione culturale del curricolo di matematica (ricorrendo a differenti: modalità di espressione linguistica dei numeri; strategie di proposizione dei problemi a parole; percorsi di coinvolgimento delle famiglie per aumentare la consapevolezza delle richieste della didattica della matematica italiana e del modo in cui questa potesse farsi carico di altri approcci alla matematica, etc.); tali lavori, ma anche il riscontro degli altri corsisti, hanno confermato che una prospettiva curricolare multi-interculturale incide e modifica l'approccio alla matematica fornendo un nuovo angolo prospettico per la ridefinizione di una proposta curricolare.

## 4. La crescita culturale e professionale tra formazione iniziale e in servizio

La crescita culturale e professionale e il rispettivo potenziale (dei ruoli e delle funzioni) professioni di governance, didattiche e educative – di ambito scolastico ed extrascolastico – si caratterizza sul piano dell'Educazione degli Adulti (con riferimento a figure parentali e professionali) come stato e/o condizione dell'esistenza considerato centrale nei cicli biologici e nel corso umano della vita e della processualità educativa, come prospettiva a carattere 'meta' entro una traiettoria formativa sintesi di fattori culturali-professionali-esistenziali (che interroga su chi educa, a cosa educare e come educare colui/colei che andrà ad educare, poiché educazione di adulti che – attraverso processi e pratiche di istruzione ed educazione – concorreranno alla altrui formazione).

Ci riferiamo a una prospettiva tesa, peraltro, a emancipare, in senso etico, dall'exasperazione del conflitto sociale che segna *target*, ricercatori e figure professionali: con ricadute – oltre che a livello economico – sulla qualità del mandato, sulla progettualità lavorativa ed esistenziale (familiare e personale) e, di riflesso, su frammentazione e mobilità disfunzionali all'erogazione dei servizi e alla cura dei soggetti in educazione, dovute anche a modelli gestionali come a eventuali scelte di auto-licenziamento nel tentativo di trovare migliori condizioni lavorative e di vita. Sembra irrinunciabile:

- concentrarsi su compiti, strumenti e strategie secondo un principio di comunità e corresponsabilità educativa con riguardo anche al contributo dell'insegnante e del dirigente (come figure di trasposizione didattica e organizzazione e di gestione delle istituzioni scolastiche), dell'educatore

per il nido e i servizi per l'infanzia e dell'educatore professionale socio-pedagogico (come testimone consapevole – Miller, 1985 – e figura ponte, all'interno e con l'esterno, con cui rivelare e sperimentare un modo alternativo di pensare e sentire, dire e agire) e del pedagogo (come figura di progettazione e coordinamento, ricerca e supervisione), senza trascurare ulteriori professionalità che attraversano la pluralità e la dinamicità dei contesti educativi per il sociale e l'interculturale (per esempio, i mediatori culturali) o i volontari (la cui preziosa presenza non dovrebbe comunque mancare di attenta selezione e preparazione);

- rilevare e attribuire bisogni formativi (oltre che alle figure parentali) alle figure professionali in formazione iniziale e in servizio, da corrispondere – nel curriculum formativo e nell'aggiornamento – sul piano della trasposizione e generazione di conoscenze, abilità e competenze investigative, didattiche e professionali di tipo teorico, operativo, interazionale e deontologico. Senza perdere la specificità della natura, dei mandati e delle professioni, almeno per alcuni spaccati culturali e professionali, ci sembra che – nella prospettiva del lavoro sul campo – una formazione congiunta dell'insegnante e dell'educatore (che tendono a lavorare su binari paralleli senza necessariamente incontrarsi a livello culturale e operativo) potrebbe favorire un migliore raccordo (culturale e professionale) tra scuola ed extra-scuola e implementare una capacità di agire in maniera convergente, consentendo di riconoscersi reciprocamente nei ruoli e facendo evolvere la propria professionalità, il più complessivo contesto lavorativo e/o la rete di servizi, agenzie e attori.

Si tratta di privilegiare curriculum formativi e percorsi professionali coerenti nei fini e nei metodi, inclusivi della supervisione scientifica e della valutazione formativa in équipe, del bilancio delle competenze e di pratiche critico-riflessive con funzioni revisionali, nonché caratterizzati da un fecondo rapporto tra ricerca-azione-formazione (Asquini, 2018) e, dunque, tra ricerca-didattica-terza missione: ovvero, secondo un progetto scientifico (pensare) interessato a risolvere una tensione traducendosi in un progetto sociale (fare).

## Bibliografia

- ASQUINI, G. (Ed.) (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- BALDACCI, M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci.
- BALLANTI, G. (1988). *Modelli di apprendimento e schemi di insegnamento*. Firenze: Giunti & Lisciani.
- BALSAMO, F. (2003). *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*. Roma: Carocci.
- BARTOLINI BUSSI, M.G., SUN, X., & RAMPLOUD, A. (2013). *A dialogue between cultures about task design for primary school*, ICMI Study 22: Task Design in Mathematics Education July 2013.
- BARTOLINI-BUSSI, M.G., MARTIGNONE, F. (2013). *Cultural issues in the communication of research on Mathematics Education*, FLM.
- BARTON, B. (2008). *The Language of Mathematics*. New York: Springer.
- BATESON, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine, trad. it. Longo, G., *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 2000.
- BATESON, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*, New York: Dutton, trad. it. Longo G., *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi, 1984.
- BISHOP, A.J. (1988). *Mathematical enculturation. A cultural perspective on mathematics education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- BROWN, T. (2011). *Mathematics Education and Subjectivity. Cultures and Cultural Renewal*. Springer.
- BRUNER, J. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- BRUNER, J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- CATARCI, M. (2015). Integrazione. Una nozione multidimensionale e interazionista. In Catarci, M., Macinai, E. (a cura di). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: ETS, 31-48.
- CERROCCHI, L. (2013). *L'intercultura in prospettiva pedagogica. Tra processi e pratiche*. Bari: Adda.
- CERROCCHI, L. (2014). La dimensione fenomenologica: condizioni e funzioni. L'integrazione fra multiappartenenza e pluridentità. In Ellerani, P. (Ed.), *Intercultura come progetto pedagogico*. Lecce: Pensa Multimedia, 99-120.
- CERROCCHI, L. (2018). La famiglia come osservatorio e progetto migratorio in prospettiva pedagogica. In Brescianini, C. (Ed.), *Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia Romagna*. Napoli: Tecnodid - "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna" n. 41, 157-178.

- CERROCCHI, L. (Ed.) (2019). *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- CERROCCHI, L., CONTINI, A. (a cura di) (2011). *Culture migranti. Luoghi fisici e mentali d'incontro*. Trento: Erickson.
- D'AMBROSIO, U. (2006). *Ethnomathematics - Link between traditions and modernity*. Rotterdam: Sense Publishers.
- DE MARTINO, E. (1959). *Sud e magia*. Milano: Feltrinelli.
- DEMETRIO, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- DERRIDA, J. (1967a). *De la grammatologie*, Paris, Les Editions de Minuit; trad. it. Balzarotti, R., Bonicalzi, F., Contri, G., Dalmasso, G., & Loaldi, A.C., Milano, Jaca Book, 1989.
- DERRIDA, J. (1967b). *L'écriture et la différence*, Paris, Edition du Seuil; trad. it. Pozzi, G., *La scrittura e la differenza*, Torino, Einaudi, 1990.
- DERRIDA, J. (1997). *La différence*, in *Margini della Filosofia*. Torino: Einaudi.
- DEWEY, J. (1972). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- DI NOLA, A.M. (1976). *Gli aspetti magico-religiosi di una cultura subalterna italiana*. Torino: Bollati Boringhieri.
- DI RIENZO, A., e ZANNONI, F. (2006). *Con gli occhi dei bambini. Come affrontare stereotipi e pregiudizi a scuola*. Roma: Carocci.
- DOMENICI, G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- DOZZA, L. (1993). *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- DOZZA, L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In Contini, M. (Ed.). *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci, 47-90.
- DOZZA, L. (2018). Professioni educative per il sociale: progettualità e setting educativo. In Cerrocchi, L., Dozza, L. (a cura di). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli, 26-48.
- ERNEST P., SRIRAMAN B., & ERNEST N. (a cura di). (2016). *Critical mathematics education: Theory, praxis, and reality*. Charlotte: Information Age Publishing.
- FIORUCCI, M. (2000). *La mediazione culturale: strategie per l'incontro*. Roma: Armando.
- FIORUCCI, M., PINTO MINERVA, F., & PORTERA, A. (a cura di) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- FRABBONI, F. (1992). *Manuale di didattica generale*. Roma-Bari: Laterza.
- FRABBONI, F. (2002). *Il curriculum*. Roma-Bari: Laterza.
- FRABBONI, F., PINTO MINERVA, F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.



- GARDNER, H. (1997). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.
- GENOVESE, A. (2003). *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*. Bologna: Bononia University Press.
- GRINBERG, R., GRINBERG, L. (1990). *Psicoanalisi della migrazione e dell'esilio*. Milano: FrancoAngeli.
- HABERMAS, J., TAYLOR, C. (1998). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.
- HARRIS, M. (1990). *Antropologia culturale*. Bologna: Zanichelli.
- JULLIEN, F. (2006), Si parler va sans dire. Du logos et d'autres ressources, Paris, Edition du Seuil; trad. it. Piccioli Fioroni, B., De Michele, A.. *Parlare senza parole. Logos e Tao*, Bari, Laterza, 2008.
- LADOGANA, M., LOIODICE, I. (2018). Il Bilancio di competenze. Un'azione educativa di natura sociale. In Cerrocchi, L., Dozza, L. (a cura di). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli, 270-284.
- LAOZI (2007). *Genesi del "Daodejing"*. Torino: Einaudi.
- LEWIN, K. (1948). *I conflitti sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- LO, M.L. (2012). *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till acta@ub.gu.se.
- LOTMAN, J.M., USPENKIJ, U. (1975). *Tipologia della cultura*. Milano: Bompiani.
- MARTINI, B. (2005). *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*, Milano: FrancoAngeli.
- MILLER, A. (1985). *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- MIUR (2012). *Annali della pubblica istruzione. Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- MONTUSCHI, F. (1983). *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*. Brescia: La Scuola.
- MOSCOVICI, S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- ONG, W.J. (1982/1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.
- ONGINI, V. (1999). *Lo scaffale multiculturale*. Milano: Mondadori.
- ONGINI, V. (2011). *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- PEZZAROSSA, F., ROSSINI, I. (2012). *Leggere il testo e il mondo. Vent'anni di scritture della migrazione in Italia*. Bologna: Clueb.
- PINTO MINERVA, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- PORCARO, E. (2018). Il ruolo dei CPIA nel processo di integrazione linguistica dei migranti con focus sui MSNA. In Brescianini, C. (Ed.), *Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia Romagna*.

- Napoli: Tecnodid, "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna" n. 41, 111-126.
- QUINE, W.V.O. (1959), *Meaning and Translation*, R. A. Brower (Ed.), *On Translation*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.; trad. it Usberti, G., *Significato e traduzione*, in Ed. Bonomi, A., *La struttura logica del linguaggio*, Milano, Bompiani, 1973,
- RADFORD, L. (1997). On Psychology, Historical Epistemology, and the Teaching of Mathematics: Towards a Socio- Cultural History of Mathematics. *For the Learning of Mathematics*, Vol. 17, No. 1, pp. 26-33.
- SAYAD, A. (1999). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- SCHÜTZENBERGER, A.A. (2004). *La sindrome degli antenati*. Roma: Di Renzo Editore.
- SKOVSMOSE, O. (1994). Towards a critical mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 27(1), 35–57.
- SUN, X. (2011), "Variation problems" and their roles in the topic of fraction division in Chinese mathematics textbook examples, *Educational Studies in Mathematics*.
- TODOROV, T. (2008). *La letteratura in pericolo*. Milano: Garzanti.
- TRAVERSO, A. (Ed.) (2018). *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*. Milano: FrancoAngeli.
- VACCARELLI, A. (2019). Intercultura e formazione degli insegnanti: percorsi di decostruzione pedagogica. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17, 1, 22-40.
- WINNICOTT, D. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- ZIZIOLI, L., FRANCHI, G. (2019). Ri-dare voce senza parole. I racconti di sole immagini come dispositivo autobiografico per la costruzione di nuovi immaginari. In Cerrocchi, L. (Ed.), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*. Milano: FrancoAngeli, 314-326.

