

Dirigenti Scuola

41 (2022)

*1962-2022: 60 anni di scuola media
per tutti e di ciascuno.
Bilancio e rilancio di una
prospettiva*

Rivista di cultura professionale per la dirigenza educativa
(fondata da Cesare Scurati)**Comitato promotore**

Coordinatori

Emanuele Contu, I.I.S. Puecher Olivetti Rho (MI), **Ermanno Puricelli**, già dirigente scolastico.

Dirigenti scolastici

Tiziana Aloisi, I.C. Cornaredo (MI) – **Chiara Alpestre**, Istituto Sociale, Torino – **Stefania Ambrosini**, I.C. Mapello (BG) – **Maria Amodeo**, I.S.I.S. “Giulio Natta”, Bergamo – **Luca Azzollini**, I.S. Frisi, Milano – **Laura Barbirato**, I.C. “Ermanno Olmi”, Milano – **Daniele Barca**, I.C. 3, Modena – **Andrea Bernesco Lävore**, Liceo Guido Carli, Brescia – **Giorgio Brandone**, I.C. “Vittorino da Feltre”, Torino – **Maria Anna Burgnich**, Dirigente tecnico, USR Liguria – **Maddalena Cassinari**, già dirigente scolastico – **Maurizio Carandini**, IC “Valenza A”, Valenza (AL) – **Rosa Cirillo**, Liceo scientifico “G. Galilei”, Napoli – **Elisa Colella**, Liceo Classico Statale M. Cutelli, Catania – **Mauro Colombo**, direttore CNOS-FAP, Arese (MI) – **Salvatore Consolo**, Liceo Classico “E. Cairoli”, Varese, Dirigente tecnico USR Lombardia – **Piervincenzo Di Terlizzi**, Istituto Comprensivo “Pordenone Centro”, Pordenone – **Paolo Fasce**, I.T.T.L. Nautico “San Giorgio”, Genova e Camogli – **Laura Ferretti**, I.S. Lorenzo Lotto, Trescore Balneario (BG) – **Antonio Fini**, I.C. Sarzana (SP) – **Simone Finotti**, ICS “Via dei salici”, Legnano (MI) – **Loredana Leoni**, I.I.S. Schiaparelli – Gramsci Milano – **Rossella Magistro**, I.C. “Martino Longhi”, Viggì (VA) – **Monica Marelli**, I.C. Barlassina (MB) – **Giulio Massa**, Istituto De Amicis, Milano – **Laura Metelli**, I.C. Ospitaletto (BS) – **Leonardo Mucaria**, I.C. “Amaldi”, Roveleto di Cadeo – **Raffaella Paggi**, Rettore Fondazione Grossman, Milano – **Roberto Pasolini**, Rettore Istituto Europeo Leopardi, Milano – **Marianna Pavesi**, I.S. “E. Fermi”, Mantova – **Donato Petti**, Preside dell’Istituto paritario «Villa Flaminia», Roma e Direttore della “Rivista Lasalliana” – **Adriana Piccigallo**, Liceo scientifico “U. Dini”, Pisa – **Milena Piscozzo**, I.C. “R. Massa”, Milano – **Giuseppina Princi**, Liceo scientifico “Leonardo da Vinci”, Reggio Calabria – **Mariantonia Puntillo**, I.C. “Galluppi Collodi Bevacqua”, Reggio Calabria – **Andrea Quadri**, I.C. Carvico (BG) – **Barbara Rastelli**, I.C. “Sandro Pertini”, Martinsicuro (TE) – **Renato Rovetta**, Liceo artistico Boccioni, Milano – **Alessandra Rucci**, IIS Savoia Benincasa, Ancona (AN) – **Alessandra Silvestri**, Liceo Scientifico “Gullace” Roma – **Stefano Stefanel**, Liceo Scientifico “G. Marinelli”, Udine – **Stefania Strignano**, I.C. “G. Ungaretti”, Melzo (MI) – **Benedetta Zaccarelli**, IC “Meldola”, Meldola (FO)

Direttore**Tommaso Agasisti**, Politecnico di Milano**Vicedirettore****Francesco Magni**, Università di Bergamo**Comitato scientifico**

Laura Sara Agrati, Università di Bergamo – **Franco Bochicchio**, Università di Genova – **Melania Bortolotto**, Università di Padova – **Francesca Bracci**, Università di Firenze – **Ilaria Castelli**, Università di Bergamo – **Andrea Cegolon**, Università di Macerata – **Albert Cheng**, University of Arkansas (USA) – **Maria Cinque**, Università LUMSA di Roma – **Monica Cocconi**, Università di Parma – **Paola Damiani**, Università di Modena e Reggio Emilia – **Gabriella D’Aprile**, Università di Catania – **Adriana Di Liberto**, Università di Cagliari – **Ilaria Genuessi**, Università di Bergamo – **Maria Luisa Iavarone**, Università di Napoli “Parthenope” – **Mojca Kukanja Gabrijelčič**, University of Primorska (Slovenija) – **Silvia Ivaldi**, Università di Bergamo – **Marta Kowalczyk-Wałędzak**, University of Białystok (Poland) – **Jay Plasman**, Ohio University (USA) – **Francesco Manfredi**, Università LUM Jean Monnet – **Monica Mincu**, Università di Torino – **Concepción Naval**, Universidad de Navarra – **Sara Nosari**, Università di Torino – **Davide Parmigiani**, Università di Genova – **Loredana Perla**, Università di Bari “Aldo Moro” – **Vincenzo Perrone**, Università Bocconi di Milano – **Anna Maria Poggi**, Università di Torino – **Andrea Porcarelli**, Università di Padova – **Alessandra Priore**, Università di Reggio Calabria “Mediterranea” – **Alessandra Romano**, Università di Siena – **Aldo Sandulli**, Università LUISS di Roma – **Giuseppe Scaratti**, Università di Bergamo – **Bożena Tołwińska**, University of Białystok (Poland) – **Ira Vannini**, Università di Bologna – **Viviana Vinci**, Università di Reggio Calabria “Mediterranea” – **Angela Watson**, Johns Hopkins University (USA) – **Patrick J. Wolf**, University of Arkansas (USA)

Redazione

Paolo Bertuletti, Virginia Capriotti, Alice Locatelli, Maria Sammarro, Arianna Taravella

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*.

Gli articoli esaminati e rifiutati per questo fascicolo della rivista sono stati due.

anno XLI - ISSN: 2280-8744

(Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 19 del 3 luglio 1981)

Direttore Responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma

E-mail: dirigentiscuola.studium@gmail.com<http://riviste.gruppostudium.it/>

© Copyright Edizioni Studium 2022

Antonio Ascione, *Rethinking an Educational Model of a Middle School for all, inclusive and sustainable through the Body and Movement*, pp. 147-170

MISCELLANEA

Etti Gordon Ginzburg, Amir Aizenman, *A Story of a Divided System: Education Fragmentation in Israel and Its Implications for Teacher Training*, pp. 171-187

Alessandra Priore, Francesco Lo Presti, *Il tirocinio come esperienza di formazione dell'identità professionale. Uno studio esplorativo realizzato con studenti di Scienze della formazione primaria*, pp. 188-209

Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino, Giovanni Savia, *Scuola e Università per la formazione interculturale dei docenti. L'esperienza dell'Università di Catania*, pp. 210-223

Andrea Porcarelli, *Religious teaching in a multicultural context: some notes about the pedagogical debate in Italy*, pp. 224-239

Maria Sammarro, *Il valore pedagogico della lettura: una ricerca esplorativa*, pp. 240-259

Paolo Bianchessi, *La competenza digitale convergente: prospettive di educazione e formazione presso il Polo Formativo Scolastico di Treviglio*, pp. 260-272

NOTE E COMMENTI*

Ermanno Puricelli, *Dalle discipline ai nuclei fondanti: un percorso di ricerca*, pp. 273-289

Clara L. Alemani, *Esperienze, memorie e considerazioni di una dirigente scolastica del primo ciclo*, pp. 290-299

* I contributi di questa sezione nascono da riflessioni e/o provocazioni che non hanno pretese scientifiche, ma di stimolo ed incoraggiamento ad un sempre maggior dialogo tra mondo della scuola, della dirigenza scolastica, dell'università e della ricerca. Non sono quindi sottoposti a procedura di referaggio double blind.

Maria Amodeo, **60anni, ma... li dimostra. Ripensare la scuola secondaria di primo grado fa bene al Paese**, pp. 300-309

RECENSIONI

M. Morandi, **La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi**, Scholé, Morcelliana, Brescia 2021, pp. 330 (Francesco Magni), pp. 310-313

G. D'Aprile, G. Bufalino, **Intercultural Leadership in Education**, Pensa Multimedia, Lecce 2021, pp. 134 (Cristina Trovato), pp. 314-317

M. A. Impedovo, **Identity and Teacher Professional Development. A Reflective, Collaborative and Agentive Learning Journey**, Springer, Cham, Switzerland 2021, pp. 101 (Giulia Signoretti), pp. 318-322

T. Greany, P. Earley, **School Leadership and Education System Reform**, Bloomsbury, London 2021, pp. 134 (Arianna Taravella), pp. 323-327

R. Lupton, D. Hayes, **Great Mistakes in Education Policy – And how to avoid them in the future**, Policy Press, Bristol 2021, pp. 216 (Nathan Damioli), pp. 328-333

Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino, Giovanni Savia*

Scuola e Università
per la formazione interculturale dei docenti.
L'esperienza dell'Università di Catania

Parole chiave: formazione interculturale; *teacher leadership*; professionalità docenti; scuola; ricerca interculturale

La formazione interculturale degli insegnanti occupa un posto di rilievo per accogliere le sfide lanciate dalla pluralità ed eterogeneità delle classi multiculturali. In tale direzione, il Progetto FAMI PROG-740 (2014-2020) è stato pensato per promuovere la professionalità dei docenti in relazione ai temi dell'interculturalità, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'azione di inclusione educativo-scolastica. Un autentico approccio interculturale all'educazione dovrebbe coincidere con un agire riflessivo dell'insegnante che rifugga da consueti clichés interpretativi e prescrittivi riferiti ai più tradizionali modelli di gestione e organizzazione della differenza in ambito formativo e scolastico. Occorre valorizzare, piuttosto, un diverso "volto" della leadership educativa, ai fini di una professionalità docente intrinsecamente relazionale e umanizzante.

In seno a questi recenti sviluppi, il contributo mira a presentare il quadro teorico, le sperimentazioni educativo-didattiche nel contesto del Master universitario in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" (UNICT-MIUR-FAMI) e gli esiti del progetto di ricerca-formazione "Scuola e Università per la ricerca interculturale" avviato presso l'Università di Catania.

Keywords: *intercultural training; teacher leadership; teacher professionalism; school; intercultural research*

Intercultural teacher education plays an important role in addressing the challenges posed by the plurality and heterogeneity of multicultural classrooms. FAMI Project PROG-740 (2014-2020) is aimed at improving the quality of school inclusion action by promoting teachers' professionalism in relation to intercultural issues. An authentic intercultural approach to education should be accompanied by reflexive teacher action that avoids the usual interpretative and prescriptive clichés associated with more traditional models of managing and organizing difference in education and schooling. Rather, a different perspective of educational leadership must be valued for the sake of an inherently relational and humanizing teaching professionalism. The contribution aims to present the theoretical framework and educational-didactic experiments in the context of the FAMI Master's program in "Organization

* L'articolo è l'esito del lavoro congiunto e condiviso dei tre Autori. In dettaglio: Giovanni Savia è autore del paragrafo 1; Giambattista Bufalino del paragrafo 2; Gabriella D'Aprile del paragrafo 3.

and Management of Educational Institutions in Multicultural Contexts," as well as the results of the research-training project "School and University for Intercultural Research" organized by the University of Catania.

1. La formazione interculturale dei docenti

L'eterogeneità delle classi del nostro sistema scolastico attuale è ormai un dato strutturale. La presenza di alunne e alunni provenienti da contesti migratori si inserisce nel complesso fenomeno della globalizzazione e genera inedite trasformazioni sociali e culturali.

Per quanto concerne l'ambito formativo, i docenti rilevano esperienze positive e, allo stesso tempo, si trovano a fronteggiare alcune criticità legate alle difficoltà di "gestione" della quotidianità educativa, che richiede un ripensamento sostanziale dell'agire educativo-didattico in prospettiva interculturale e inclusiva. La scuola italiana risponde da tempo con professionalità a questa realtà in continuo mutamento, adottando linee guida, aderendo a orientamenti ministeriali, sollecitando lo sviluppo di competenze interculturali, stimolando le autonomie scolastiche coinvolte nel processo di accoglienza e di integrazione, fornendo indicazioni sulle possibili forme di collaborazione attiva con le famiglie, i territori, gli enti locali¹. Si tratta di un impegno integrato significativo che recentemente ha registrato un aumento di interesse per nuovi approcci e metodologie didattiche innovative, in direzione di una visione più allargata di Educazione interculturale e di Educazione alla Cittadinanza Globale². In questa prospettiva, emerge un concetto di cittadinanza «non intesa solo come un'astrazione ideale o come una vuota utopia»³, né come status formale di collocazione in un determinato territorio, ma come capacità di sentirsi cittadini attivi in ogni luogo, in grado di esercitare i diritti e di rispettare i doveri della società di cui si fa parte, partecipando a pieno titolo al suo sviluppo. Questa visione di educazione alla cittadinanza, che fatica ancora a emergere, richiede cura educativa, intenzionalità formativa proiettata all'inclusione, azioni impregnate di equità, approcci culturali aperti e sensibili alle interconnessioni e alla reciproca dipendenza tra i diversi soggetti e contesti del mondo globale. Si tratta di condividere, oltre alle specificità degli interventi mirati, una prospettiva di universalità dell'educazione interculturale per tutti e per

¹ MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma 2014.

² UNESCO & Centro per la Cooperazione Internazionale, *Educazione alla Cittadinanza Globale, Temi e obiettivi di apprendimento*, Trento 2018.

³ M. Tarozzi, *Intercultura e educazione alla cittadinanza globale, SYMPOSIUM. Una pedagogia per il dialogo interculturale*, in «Civitas educationis», Vol. IV, 2015, p. 75.

ciascuno⁴, intrinsecamente orientata alla promozione del dialogo, del confronto e della riflessione, sul piano di valori, pedagogicamente forti, per la guida del nostro futuro⁵. Si tratta di una *rivoluzione del pensiero* non limitata a misure educative di carattere emergenziale, ma fondata su un paradigma di un'identità dinamica, viva e in continua evoluzione⁶, dentro una più ampia cultura inclusiva, per una società civile e democratica⁷, aperta a tutte le differenze presenti in ogni ambiente di vita. Occorre prendere le distanze dall'idea che l'educazione interculturale sia una risposta a processi migratori e guardare al curricolo in una prospettiva dichiaratamente inclusiva, in cui le istanze trattate riguardano tutti gli alunni e le alunne, a prescindere dalla loro condizione, provenienza, genere, cultura. Una sfida che invita fortemente a trovare le risposte più adeguate alle richieste educative e di insegnamento di una scuola eterogenea, composta da soggetti molto diversi fra loro, specie in ordine a provenienze geografiche, lingua, religione, sistemi valoriali⁸. Si tratta di una realtà in movimento che spinge a rinnovare il curricolo in ottica interculturale per tutti, a valorizzare l'assunzione di responsabilità di ogni attore coinvolto nel processo inclusivo, a promuovere alleanze capaci di dare corpo non solo alla scuola come comunità educativa, ma anche alla promozione di quella *città educativa* che è il contesto opportuno in cui realizzare l'inclusione sociale e l'esercizio della cittadinanza attiva.

I dati confermano, peraltro, una realtà in continuo mutamento⁹, pervasa da diverse soggettività che arricchiscono il tessuto multiculturale e plurilinguistico delle scuole italiane¹⁰, dove ormai si respira il cambiamento dell'idea stessa di un'accresciuta pluralità di appartenenze: «non c'è solo l'appartenenza a una data nazione o territorio circoscritto, ma si è anche cittadini europei e del mondo»¹¹. Limitare questo principio al territorio-nazione risulta oggi anacronistico se consideriamo le trasformazioni e le sfide della globalizzazione, della mobilità, della comunicazione e della rivoluzione digitale. Come proposto da Edgar Morin, occorre orientare

⁴ MI - Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte di integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma 2022, p. 15.

⁵ OECD, *The future of education and skills. Education 2030*, OECD Publishing, 2018.

⁶ S. Lorenzini, *Per un approccio interculturale alle identità. L'educazione alla pluralità nelle identità*, in «Pedagogia e vita. Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici», n. 1 (2020), pp. 71- 86.

⁷ A. Portera, *Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali*, in «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», vol XVII, n. 2, 2019, pp. 1-18.

⁸ A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Milano 2022.

⁹ ISTAT, *Rapporto annuale. La situazione del paese*, Roma 2022.

¹⁰ Cfr. Numero monografico dedicato al tema del *Plurilinguismo e accoglienza delle lingue di provenienza delle bambine e dei bambini di origine straniera nei contesti educativi e scolastici*, in «Educazione interculturale», Vol. IXX, n. 2, 2021.

¹¹ Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte di integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, cit., p. 14.

l'insegnamento verso il principio di identità terrestre¹², valorizzando la condizione universale comune a tutti gli esseri umani.

È su questo terreno che emergono nuove prospettive e proposte per la formazione dei docenti¹³ che sono chiamati «a rimettere in discussione i paradigmi di riferimento, a prendere consapevolezza del tasso di etnocentrismo che connota, non di rado, i parametri e valori di riferimento proiettando un'ombra divisiva e discriminatoria sull'intero progetto educativo»¹⁴.

L'approccio interculturale, quindi, riguarda tutta la società: invece che abitare la sterile contrapposizione tra “noi” e “loro” – in una logica di etnocentrismo morale e culturale, assolutamente incompatibile con la prospettiva interculturale – si può iniziare a costruire un “nuovo noi” inclusivo delle differenze¹⁵, basato sulla costruzione della narrazione di una storia globale che miri a includere, con pari dignità, i punti di vista degli altri¹⁶.

È giunto il momento di eliminare la gerarchia tra quel *noi* e gli *altri*, affermando l'esistenza di una natura umana trasversale a tutte le culture nell'ottica di un'educazione che guardi con lenti nuove anche al concetto di *ibridazione* culturale. Questa linea di pensiero mostra che le competenze interculturali di chi educa rivestono un ruolo decisivo per mettere in discussione il paradigma etnocentrico che caratterizza ancora il sistema educativo e anche per incidere in profondità sui processi sociali e culturali¹⁷.

I docenti sono chiamati a interrogarsi, attraverso specifici percorsi formativi, sull'importanza e sulle modalità di attuazione di un'autentica Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), che sia in grado di valorizzare la dimensione universale dell'appartenenza a una sola comunità di *esseri umani*, arricchita con le sfide delle differenze poste dal multiculturalismo, ma a cui il multiculturalismo stesso non ha saputo dare risposte efficaci né dal punto di vista politico né da quello culturale¹⁸.

Per orientare lo sguardo verso questo nuovo orizzonte interculturale è di precipua importanza valorizzare la pratica riflessiva sulle necessarie

¹² E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.

¹³ Per un dibattito recente sulla formazione dei docenti cfr. M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, PensaMultimedia, Bari 2022.

¹⁴ M. Fiorucci, M. Tomarchio, *Introduzione*, in M. Fiorucci, M. Tomarchio, G.C. Pillera, e L. Stillo (a cura di), *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master FAMI*, Edizioni Roma, TrePress 2021, p. 19.

¹⁵ G. Burgio, *Etnocentrismo. Come confezionarsi un fantastico “noi”*, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa 2015.

¹⁶ G. Mantovani, *La cultura come spazio di scambi e di narrazione. Identità, identificazione, diritti*, in G. Gabrielli (a cura di), *La diversità come dono e la sfida educativa*, Franco Angeli, Milano 2013.

¹⁷ M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, Milano 2020.

¹⁸ M. Tarozzi, *Intercultura e educazione alla cittadinanza globale*, cit.

competenze pluridisciplinari e metodologiche, su cui si dovrebbe fondare la professionalità dei nuovi docenti “globali”, per rispondere ai processi di profondo cambiamento che stanno investendo la scuola e i contesti educativi¹⁹. In questi ultimi anni, considerata la carenza di percorsi formativi sistematici e continuativi, diverse esperienze hanno contribuito a stimolare modelli, teorie e pratiche per una trasformazione orientata all’Educazione interculturale e alla Cittadinanza Globale, fornendo esperienze e casi di studio, per promuovere conoscenze e competenze necessarie a uno sviluppo sostenibile di ogni nostra azione. In particolare, diventa necessario sviluppare le cosiddette *competenze globali*, intese come capacità di analizzare questioni locali e interculturali al fine di:

di comprendere e apprezzare le prospettive e i punti di vista degli altri, di interagire in modo aperto, appropriato ed efficace con persone provenienti da altre culture e di agire per il bene comune e lo sviluppo sostenibile²⁰.

Per promuovere un cambio di prospettiva occorre promuovere la “contaminazione” esperienziale in ottica globalmente inclusiva, per una nuova visione comune di futuro, al fine di «superare l’identità come gabbia e capire che siamo tutti dei *migranti*, tutti frutto di contaminazioni»²¹.

2. Il docente, leader interculturale

Alla luce delle riflessioni sopra avviate, quali sono i profili di competenza richiesti agli insegnanti al fine di mettere in atto, in ottica interculturale e globale, dispositivi per fronteggiare i nuovi scenari scolastici multiculturali? Una riflessione sulla professionalità docente, secondo una prospettiva inclusiva e interculturale, non può prescindere dallo sviluppo di una rete dinamica di competenze, abilità e conoscenze integrate, da porre a fondamento della poliedricità e della polivalenza dell’agire professionale²². A fronte di realtà scolastiche multiculturali e sempre più eterogenee, la complessità costitutiva di tale funzione deve tenere conto di un continuo adattamento alle mutevoli esigenze derivanti dal più ampio contesto sociale e dallo sviluppo di nuove competenze in grado di gestire

¹⁹ R. Bonetti, G. Guerzoni, F. Tarabusi, *Sfide e potenzialità dei metodi collaborativi nella ricerca applicata ai contesti educativi multiculturali*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», vol XX, n. 1 (2022), pp. III-VIII.

²⁰ OECD PISA, *Global Competence, Directorate for Education and Skills*, 2018.

²¹ A. Canevaro, *Una doppia appartenenza: minori e adulti con disabilità provenienti da percorsi migratori*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», XVIII, n. 2 (2020), pp. 3-13.

²² C. Birbes, *Formazione docente, competenze, habitus professionale. Alcune questioni emblematiche*, in «METIS-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», vol. VIII, n. 2 (2018), pp. 191-207; M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, Milano 2020.

dinamiche organizzative e comunitarie complesse e sempre nuove “urgenze” educative²³. Nell’accogliere queste nuove sfide interculturali, gli insegnanti possono e devono avere un ruolo attivo nell’avviare e guidare quei processi trasformativi necessari per lo sviluppo di un’autentica cultura inclusiva²⁴. Spesso la percezione che i docenti hanno della loro funzione è limitata alla loro azione didattica e non considera potenzialità e competenze specifiche che delineano una maggiore autonomia del loro ruolo, una loro più estesa partecipazione ai processi decisionali e una più incisiva azione in grado di attivare cambiamenti e modellare politiche scolastiche locali. Gli insegnanti si configurano come attivatori e “interruttori” di prassi educative e didattiche favorevoli all’inclusione e al riconoscimento della diversità all’interno dei propri contesti scolastici. A fronte di contesti educativi a forte complessità sociale, viene dunque valorizzata una nuova competenza dell’insegnante che, lavorando in sinergia con la dirigenza scolastica, con i colleghi, con le famiglie e con le altre agenzie educative territoriali, può realmente esercitare un processo di influenza e di *teacher leadership*²⁵. Secondo Crippen²⁶ il ruolo dell’insegnante è intrinsecamente caratterizzato da una funzione di leadership all’ interno della classe e dell’intera comunità scolastica: i docenti possono influenzare, incoraggiare la condivisione di buone prassi, supportare gli studenti e collaborare con i colleghi ed assumere responsabilità al fine di influenzare l’intera comunità scolastica. Katzenmeyer e Moller²⁷ definiscono i docenti come dei leader all’ interno e al di fuori della classe quando contribuiscono alla costruzione di una comunità di apprendimento professionale in cui influenzano e sviluppano prassi educative volte al successo scolastico di tutti gli allievi. In linea con una prospettiva più ampia, Crowther, Kaagar e Hann²⁸ definiscono la leadership dei docenti come un’azione che trasforma le pratiche di insegnamento e di apprendimento in direzione inclusiva all’interno delle istituzioni scolastiche, legando le comunità scolastiche ai relativi contesti sociali di riferimento.

²³ Y. Leeman, G. Ledoux, *Preparing teachers for intercultural education*, in «Teaching Education», vol. XIV, n. 3 (2003), pp. 279-291.

²⁴ A. Miller et al., *Teacher agency for inclusive education: an international scoping review*, in «International Journal of Inclusive Education», vol. XXVI, n. 12 (2020), pp. 1159-1177; G. Szpunar, *L’insegnante riflessivo per una scuola inclusiva*, in «Pedagogia Oggi», vol. XX, n. 1 (2022), pp. 161-167.

²⁵ A. Harris, M. Jones, *Teacher leadership and educational change*, in «School Leadership & Management», vol. XXXIX, n. 2 (2019), pp. 123-126; N. Bond, *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact*, New York, Routledge 2022.

²⁶ C. Crippen, *The democratic school: First to serve, then to lead*, in «The Canadian Journal of Educational Administration and Policy», vol. XLVII, n. 5 (2005), pp. 1-17.

²⁷ M. Katzenmeyer, G. Moller, *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*, Thousand Oaks, Corwin 2001.

²⁸ F. Crowther, M. Ferguson, L. Hann, *developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, Corwin Press 2009.

Il nucleo valoriale di questa prospettiva risiede nel principio del “guidare” (to lead) che acquista un significato più ampio. Un discorso pedagogico sulla leadership educativa, infatti, consente di ancorare e “fissare” la categoria “leadership” alle radici dell’*educere* e del *cumducere*. Quando si collegano i processi di leadership alla natura delle relazioni educative si può considerare l’elemento primario e precipuo di indirizzo e guida (*ducere*). La relazione educativa non può essere orientata in modo dirigista, coercitivo e autoritario, ma in modo umanizzante e autenticamente pedagogico²⁹. Si può così riscoprire la natura autentica di accompagnamento e guida del leader nel rispetto dell’unicità dell’Altro, che diventa modalità, atteggiamento e disponibilità alla cura. In quest’ottica, gli insegnanti svolgono un ruolo fondamentale nel determinare e guidare i processi e le pratiche educative basate sui principi della leadership inclusiva e interculturale. Nello specifico, questa caratterizzazione si riferisce alla cura della dimensione relazionale del docente (ad esempio, il suo ruolo di mediatore e facilitatore) che si impegna a promuovere processi generativi di incontro con l’alterità, trasformando la classe in un laboratorio per la sperimentazione di pratiche inclusive. All’interno della propria classe, un insegnante leader può promuovere un senso di appartenenza, riconoscere le differenze, praticare l’ascolto degli altri, gestire i conflitti, incoraggiare la partecipazione, stabilire regole e creare comunità autenticamente interculturali³⁰. In questa direzione, gli insegnanti possono essere considerati come degli “attivisti” che contribuiscono al miglioramento della giustizia sociale all’interno delle istituzioni scolastiche³¹. Mossi dalla convinzione che l’educazione possa emancipare gli studenti, i docenti leader rendono le loro classi degli autentici ambienti di apprendimento, adottando strategie didattiche contestuali e culturalmente adeguate, al fine di garantire l’accesso a pari opportunità di apprendimento³².

²⁹ E. Antonucci, *La scuola come potenziale di trasformazione*, in «Dirigenti Scuola», vol. XXXIX (2020), pp. 161-167.

³⁰ V. Biasi, *Formazione delle competenze trasversali del docente e del dirigente scolastico per l’orientamento formativo e la gestione delle dinamiche conflittuali*, in G. Aleandri (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education. Spagna e Italia a confronto*, Roma Tre Press, Roma 2019.

³¹ B. Picower, *Teacher activism: Enacting a vision for social justice*, in «Equity & Excellence in Education», vol. XLV, n. 4, 2012, pp. 561-574; M. Milani, *La competenza interculturale in ambito scolastico*, in «MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», vol. VIII, n. 2 (2018), pp. 556-573.

³² N. Pantić, *An exploratory study of teacher agency for social justice*, in «Teaching and Teacher Education», vol. LXVI (2021), pp. 219-230; L. Stillo, *Educare alla cittadinanza in prospettiva interculturale. Riflessioni e proposte per la società odierna*, in «Pedagogia Oggi», vol. IXX, n. 2 (2021), pp. 64-70.

3. Ricerca e formazione nel contesto del Master catanese in “Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali”

Come ribadito anche dai recenti *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* (2022), la formazione e la leadership interculturale degli insegnanti assumono un posto di rilievo per accogliere le sfide lanciate dalla pluralità ed eterogeneità delle classi multietniche e multiculturali, nonché dalle realtà dei contesti educativi a forte complessità sociale. La scuola rappresenta il luogo privilegiato di costruzione del dialogo interculturale, luogo centrale per la costruzione di destini formativi e spazio relazionale privilegiato per promuovere esperienze di incontro delle differenze e per affermare i principi etici dell'alterità e della convivenza democratica.

In tale direzione, il Progetto FAMI (*Fondo asilo migrazione e integrazione 2014-2020*) 740 - *Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri* - è stato concepito per promuovere la professionalità degli insegnanti in relazione ai temi dell'interculturalità, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'azione di inclusione scolastica delle alunne e alunni provenienti da contesti migratori. Anche l'Università di Catania ha aderito al progetto nazionale mediante l'attivazione del Master universitario di I livello in “Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali”, avviato nell'a.a. 2020/2021 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione. Istituito ai sensi dell'Accordo Quadro 23/12/2016 fra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, la Conferenza Universitaria Nazionale dei Direttori e i Presidi dei Dipartimenti e delle Facoltà di Scienze della Formazione, il Master ha visto coinvolti 136 docenti provenienti da diversi contesti scolastici siciliani e nazionali, ed è stato ispirato da una concezione della dimensione interculturale teorico-operativa-sperimentale, al fine di indirizzare le attività educativo-didattiche con finalità inclusive. Chiamando in campo tutte le specificità che accompagnano la riflessione pedagogica sull'intercultura, il Master in “Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali”, oltre alla componente disciplinare e curriculare, è stato dotato di una forte impronta sperimentale e riflessiva, per la metà dell'impegno formativo dei partecipanti ad attività laboratoriali e di tirocinio all'interno del proprio contesto scolastico, al fine mettere in campo esperienze e prassi educativo-didattiche per

crescere in comunità, nell’ottica della già richiamata cittadinanza globale e nel complessivo piano di crescita della “cultura della convivenza”.

È evidente quale stretto rapporto di circolarità tiene assieme prassi educative e processi di trasformazione sociale in senso democratico e partecipativo. In questa cornice, si inseriscono le linee applicative del Master che, nella sua declinazione legata all’approccio della ricerca-azione, ha previsto una parallela implementazione del percorso formativo “Leadership interculturale e professionalità docente. Percorsi di ricerca-azione”, rivolto ai docenti della rete scolastica FAMI, in stretta collaborazione con la cabina di regia dell’USR Sicilia e con i 30 corsisti del suddetto Master, che hanno ricoperto il ruolo di “docenti ricercatori tutor”.

Il programma formativo, articolato in 25 ore e accreditato sulla piattaforma ministeriale SOFIA, ha previsto degli incontri sugli orientamenti interculturali, sui metodi e le tecniche di valutazione, sulle metodologie della progettazione e della ricerca educativa interculturale. L’azione svolta è stata declinata nelle forme di ricerca-formazione, intesa come caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, nei termini di trasformazione dell’agire educativo e didattico e di promozione della riflessività³³. Con questo approccio si è cercato di colmare la distanza fra teoria accademica e pratica scolastica, fra pensiero pedagogico e azione educativa, fra i luoghi della ricerca universitaria e il mondo di chi opera in contesti scolastici, per approdare a una positiva valenza formativa della ricerca partecipativa³⁴.

Durante il percorso formativo, svolto da aprile a giugno 2022, in modalità sincrona e asincrona sulla piattaforma *Microsoft Teams* Unict e su *Moodle*³⁵, con il coinvolgimento di docenti accademici ed esperti della ricerca-azione, si è puntato alla massima condivisione degli obiettivi da parte dei partecipanti, per la messa a punto di itinerari formativi e di interventi di rete nelle scuole, per la sperimentazione di strategie educativo-didattiche e organizzative utili a supportare i processi di apprendimento in prospettiva interculturale.

In particolare, il percorso “Leadership interculturale e professionalità docente. Percorsi di ricerca-azione” si è posto i seguenti gli obiettivi formativi:

- acquisizione di conoscenze in ordine ai nuovi scenari del multiculturalismo, ai principali quadri di riferimento teorici relativi alla

³³ G. Asquini, *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Franco Angeli, Milano 2018.

³⁴ E. Nigris, R. Cardarello, B. Losito, I. Vannini, *Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI*, in «RicercaAzione», vol. XII, n. 2 (2020), pp. 225-237.

³⁵ Piattaforma gestita in collaborazione con l’Istituto Comprensivo Italo Calvino di Catania, Scuola Capofila della “Rete delle scuole multiculturali della Regione Sicilia con UNICT”.

ricerca formativa in contesti educativi e scolastici eterogenei, all'approccio interculturale in campo educativo e d'istruzione;

- acquisizione di conoscenze sulle principali metodologie di intervento per operare in scuole multiculturali, con particolare riferimento alle trasformazioni del ruolo e delle competenze del docente, alle modalità di lavoro in contesti scolastici multiculturali, alla costruzione di relazioni fra scuola, famiglia, territorio;

- implementazione di strategie e tecniche educativo-didattiche in classi eterogenee con un'elevata presenza di alunni e alunni con percorsi migratori, per promuovere accoglienza, processi inclusivi, mediazioni nel campo delle relazioni interculturali, e per supportare i processi di apprendimento di tutti alunni;

- messa a punto di strumenti e metodi di progettazione educativa funzionali alla messa a punto di itinerari formativi e di interventi di rete sul territorio per promuovere l'inclusione educativa e sociale.

In parallelo ai moduli di impianto teorico, i partecipanti sono stati accompagnati da esperti di ricerca-azione per la realizzazione di un progetto di intervento, il project work finale, che ha restituito interessanti *best practices* sulla didattica interculturale.

L'intento formativo è stato quello di far emergere la mappatura delle geometrie gestionali e delle buone prassi interculturali che le scuole realizzano nei contesti scolastici di appartenenza e di servizio. È emerso il dato che non solo un'altra didattica sia *possibile*³⁶, ma che ogni scuola sia sempre "in situazione", legata a contingenze, specificità e vissuti che contraddistinguono i diversi contesti territoriali locali.

La riflessione pedagogica sul tema dell'interculturalità porta inevitabilmente alla consapevolezza di porre in dialogo la scuola con i contesti territoriali locali, per promuovere e armonizzare le differenze culturali in chiave squisitamente formativa e in rapporto a soggetti, culture, territori³⁷.

Nell'ultimo periodo, peraltro, una ricca normativa scolastica ha supportato con chiare indicazioni la promozione di percorsi di successo scolastico e integrazione per gli allievi provenienti da contesti migratori: basti richiamare *La via italiana per la scuola interculturale e per l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2007) o le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014) fino ai recenti *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori* (MI, 2022). Ma è

³⁶ A. Canevaro, D. Ianes, *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, Centro Studi Erickson, Trento 2022.

³⁷ M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia Militante. Culture, diritti, territori*, Atti del 29° Convegno nazionale Siped (Catania 6/8 novembre 2014), Edizioni ETS, Pisa 2015.

sufficiente un'efficace normativa ministeriale sull'integrazione/inclusione per promuovere una scuola interculturale? Un progetto di autentica accoglienza non può di certo realizzarsi solo in termini di meri adempimenti e protocolli ministeriali. Bisogna avviare un cambiamento di paradigma culturale per rifondare l'asse formativo delle istituzioni educative e scolastiche. In tal modo, la percezione e l'atteggiamento dei docenti nei confronti della diversità culturale diventa decisivo nell'influenzare la definizione e la progettazione di percorsi di apprendimento/insegnamento in prospettiva interculturale. Da anni e con approcci diversi si ragiona sull'ipotesi di una «scuola che fa ricerca», nella consapevolezza dell'imprescindibile relazione che intercorre tra soggettività, contesti e saperi. È in tale ottica che ancora più significativa si configura l'azione di supporto che l'università può offrire.

Nell'esperienza formativa tanto del Master, quanto dal percorso di formazione, il focus sulla ricerca-azione ha consentito di introdurre graduali e concreti cambiamenti nel tessuto scolastico, all'interno di un processo *bottom-up* che, partendo dai suoi professionisti ha garantito soluzioni funzionali ai contesti di riferimento.

L'analisi e la condivisione dei risultati emersi dai questionari iniziali e finali del percorso del Master e del corso di formazione, insieme all'analisi qualitativa dei singoli progetti di ricerca-azione realizzati dai docenti partecipanti, hanno evidenziato un apprezzabile miglioramento delle competenze interculturali e del clima relazionale dei rispettivi contesti di riferimento. La definizione semantica dei concetti, la ricerca di elementi inclusivi, la collaborazione, le proposte pratiche di strumenti operativi e di nuove metodologie attive, sono stati gli elementi che hanno registrato più soddisfazione tra i docenti. Lo studio, la valutazione ed il confronto dei progetti di ricerca-azione hanno contribuito non solo allo sviluppo di modelli operativi organizzativi e didattici come espressione propria del contesto regionale di riferimento, ma anche allo sviluppo di indicatori per l'osservazione e la valutazione di buone prassi di educazione e di didattica interculturale. Tra i diversi strumenti quali-quantitativi adottati per la valutazione *ex-post* dei percorsi formativi, è stato utilizzato un questionario semi strutturato con domande sia a risposta aperta sia chiusa, per valutare le principali competenze che i docenti hanno sviluppato nel corso dell'esperienza e, nello specifico, in relazione alla sperimentazione educativo-didattica messa in atto o progettata. L'indagine, che ha adottato un approccio autoriflessivo per stimolare l'esplicitazione delle componenti della competenza individuata colta nella sua applicazione concreta, ha restituito spunti interessanti sugli esiti formativi, nonché sulle opportunità e difficoltà riscontrate nel confronto

con una pratica educativo-didattica interculturale e sulla pianificazione di ulteriori direttrici di sviluppo della professionalità docente.

Sono emersi in sintesi, relativamente alla sfera di competenza indicata, le componenti in termini di conoscenze, abilità tecnico-professionali e atteggiamenti. Le evidenze empiriche rilevate mostrano una preminenza di acquisizioni relative alla sfera didattica, con l'implementazione di metodologie attive e inclusive e buone pratiche per la valorizzazione della diversità; conoscenze legate alle competenze interculturali, declinate in chiave curriculare; apprendimenti incentrati sulle dinamiche relazionali e di gestione dei gruppi; competenze di progettazione educativa.

Volendo restituire, in sintesi, un bilancio delle iniziative formative catanesi connesse al progetto nazionale FAMI, emerge la molteplicità delle componenti in gioco e la loro articolazione su diversi livelli e contesti scolastici, in riferimento a due fronti di azione. In primo luogo, si colgono le importanti implicazioni legate all'ormai irrinunciabile profilo del *docente ricercatore*; in secondo luogo, emerge la necessità di un proficuo rapporto di collaborazione e di dialogo tra Università e Scuola per la ricerca interculturale. Sullo sfondo, infatti non è presente solo un progetto formativo in chiave professionalizzante, ma soprattutto un importante progetto culturale: è in atto la volontà di promuovere un cambiamento di paradigma per sensibilizzare ad un nuovo sguardo educativo, *oltreconfine*, che accogla e valorizzi la diversità culturale, mettendone in risalto i tratti di arricchimento e di inedita generatività. Ecco la forza degli insegnanti, per un'autentica cultura dei diritti, della cittadinanza, dell'inclusione. Ecco il loro decisivo ruolo di *leader interculturali*, 'moltiplicatori' di risorse e di opportunità per promuovere trasformazione umana.

In questa ottica, i docenti diventano generatori di destini umani in ottica inclusiva e democratica, per guidare e accompagnare i processi di cambiamento *tras-formativo*.

Bibliografia

- Birbes C., *Formazione docente, competenze, habitus professionale. Alcune questioni emblematiche*, in «MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggerzioni», vol. VIII, n. 2 (2018), pp. 191-207.
- Bond N., *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact*, Routledge, New York 2022.
- Bonetti R., Guerzoni, G., Tarabusi, F., *Sfide e potenzialità dei metodi collaborativi nella ricerca applicata ai contesti educativi multiculturali*, «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», vol. XX, n.1 (2022), pp. III-VIII.

- Burgio G., *Etnocentrismo. Come confezionarsi un fantastico “noi”*, in M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa 2015.
- Canevaro A. *Una doppia appartenenza: minori e adulti con disabilità provenienti da percorsi migratori*, «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», vol XVII, n. 2 (2020), pp. 3-13.
- Centro per la Cooperazione Internazionale & UNESCO, *Pensare e praticare l'Educazione alla Cittadinanza Globale*, Trento 2020.
- Crowther F., Ferguson M., Hann L., *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*, Thousand Oaks, Corwin Press 2009.
- D'Aprile G., Bufalino G., *Intercultural leadership in education*, Pensa Multimedia, Lecce 2021.
- Fiorucci M., Tomarchio M., *Introduzione*, in M. Fiorucci, M. Tomarchio, G.C. Pillera, e L. Stillo (a cura di), *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master FAMI*, Edizioni Roma TrePress, Roma 2021.
- Fiorucci M., *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, Milano 2020.
- Fiorucci M., Zizioli E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, PensaMultimedia, Bari 2022.
- Harris A., Jones, M., *Teacher leadership and educational change*, in «School Leadership & Management», vol. XXXIX, n. 2 (2019), pp. 123-126.
- Hopkins D. et al., *School and system improvement: a narrative state-of-the-art review*, in «School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice», vol. XXV, n. 2 (2014), pp. 257-281.
- ISTAT, *Rapporto annuale. La situazione del paese*, Roma 2022.
- Lorenzini S., *Per un approccio interculturale alle identità. L'educazione alla pluralità nelle identità*, in «Pedagogia e vita. Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici», n. 1 (2020), pp. 71- 86.
- Kalantzis M., Cope B., *New learning: Elements of a science of education*, Cambridge University Press, Cambridge 2012.
- Katzenmeyer M., Moller, G., *Awakening the Sleeping Giant. Helping Teachers Develop as Leaders*, Thousand Oaks, Corwin Press 2001.
- Leeman Y., Ledoux, G., *Preparing teachers for intercultural education*, in «Teaching Education», vol. XIV, n. 3 (2003), pp. 279-291.
- Mantovani G. *La cultura come spazio di scambi e di narrazione. Identità, identificazione, diritti*, in G. Gabrielli (a cura di), *La diversità come dono e la sfida educativa*, Franco Angeli, Milano 2013.
- A. Miller et al., *Teacher agency for inclusive education: an international scoping review*, in «International Journal of Inclusive Education», vol. XXVI, n. 12 (2020), pp. 1159-1177.
- Ministero dell'Istruzione (MI), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte di integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma 2022.

- Ministero dell'Istruzione (MI) - Ufficio Statistica e studi. *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, Roma 2021.
- MIUR, *Diverso da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, Roma 2015.
- MIUR, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma 2007.
- MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma 2014.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- Nigris E., Cardarello R., Losito B. e Vannini I., *Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI*. *RicercAzione*, vol. XII, n. 2 (2020), pp. 225-237.
- OECD, *PISA 2018 Global Competence*, Directorate for Education and Skills, OECD Publishing 2018.
- OECD, *The future of education and skills. Education 2030*, OECD Publishing, 2018.
- Pantić N., *An exploratory study of teacher agency for social justice*, in «Teaching and Teacher Education», vol. LXVI (2017), pp. 219-230.
- Picower B., *Teacher activism: Enacting a vision for social justice*, in «Equity & Excellence in Education», vol. XLV, n. 4 (2012), pp. 561-574.
- Portera A., *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Milano 2022.
- Portera A., *Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali*, «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», vol. XVII, n. 2 (2019), pp. 1-18.
- Tarozzi M., *Intercultura e educazione alla cittadinanza globale.*, in «Civitas educationis», vol. IV, n. 2 (2015), pp. 67-83.
- UNESCO & Centro per la Cooperazione Internazionale. *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, Trento 2018.
- UNESCO, *Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*, Paris 2015.