

# Passaggio a Nord-Ovest: esplorazione delle concezioni degli insegnanti tra teoria e prassi interculturale

About the Northwest Passage: exploring teachers' conceptions between intercultural theories and practices

---

di Lisa Bugno

---

*This paper exposes the design and results of a research aimed to study in-service primary teachers' conceptions about cultural diversity, by using integrated qualitative analysis instruments.*

Key words:

**intercultural education, teachers' conceptions, cultural diversity**

Il contributo descrive le risultanze di una ricerca che ha indagato le concezioni sulla diversità culturale di insegnanti di scuola primaria in servizio attraverso un approccio integrato a matrice qualitativa.

Parole chiave:

**interculturalità, concezioni degli insegnanti, diversità culturale**

35

studi e ricerche

# Passaggio a Nord-Ovest: esplorazione delle concezioni degli insegnanti tra teoria e prassi interculturale

## 1. Intercultura e contesti scolastici: dove la ricerca si àncora

Questo contributo intende presentare una ricerca che ha come focus le concezioni sulla diversità culturale di insegnanti di scuola primaria in servizio: prima di descriverne nel dettaglio la metodologia, lo svolgimento e le risultanze, ci accingiamo a tratteggiare il contesto generale entro cui l'indagine si è tenuta, in quanto determinante il problema e gli obiettivi di ricerca.

Per quanto noto, è bene ribadire come le ordinarie migrazioni (Altin, 2011) abbiano determinato l'essere al contempo costitutivo e dinamico dell'odierna società multiculturale (Silva, 2015). Tale affermazione trova riscontro nei dati statistici nazionali, dai quali si evince come la composizione della società italiana sia diventata, nel corso degli ultimi decenni, strutturalmente plurale (Istat, 2018). Più specificatamente rispetto ai contesti scolastici, si rileva che “gli studenti di origine migratoria sono parte integrante della popolazione scolastica nazionale, rendendo di fatto la scuola italiana sempre più multietnica [...] un dato ormai consolidato” (MIUR, 2018, p. 8). Quest'ultimo punto, che delinea le condizioni dalle quali non possiamo prescindere per agire un piano educativo (Agostinetto, 2016), ci conduce a compiere un passo oltre nella nostra analisi contestuale evidenziando come la scuola italiana adotti esplicitamente la *via interculturale*, sulla scorta delle indicazioni che giungono tanto dall'ambito accademico, quanto da quello relativo alle disposizioni ministeriali. Infatti, da un lato sappiamo che la pedagogia interculturale corrisponde ad un'essenziale interpretazione, una basilare disposizione per affrontare occasioni e sfide poste dalle trasformazioni sociali (Pinto Minerva, 2002; Milan, 2007; Fiorucci, 2011; Silva, 2013; Portera, Catarci, La Marca, 2015) e che investe su decentramento (Fiorucci, 2005), giustizia sociale (Tarozzi, 2015), dialogo e mediazione (De Luigi, 2015) al fine di educare all'Alterità, ai diritti umani (Macinai, 2015) e alla cittadinanza (Santerini, 2017). Dall'altro lato, è noto il percorso parallelo compiuto sul piano della legislazione scolastica attraverso le circolari ministeriali, i documenti di indirizzo e le indicazioni per il curriculum che si sono susseguiti negli ultimi trent'anni. Tutto ciò delinea il modello di scuola interculturale italiano, che prevede due dimensioni al contempo distinte ed interconnesse: quella dell'integrazione e quella dell'inclusione. In sintesi, si tratta di una combinazione che definisce le misure che nelle istituzioni scolastiche si dovrebbero mettere in atto per accogliere ed integrare gli alunni con background migratorio e che decreta l'importanza di un'educazione interculturale rivolta a tutti, focalizzata sull'incontro con l'altro e sulla considerazione di comunanze e similarità, non soltanto di differenze, caratterizzando la scuola in senso pluralistico. (MPI, 2007).

Parrebbe così presentarsi una condizione ideale, poiché, alla luce di possibili difficoltà derivanti dai mutamenti contemporanei, sono state messe a punto linee teoriche e normative diffusamente condivise in modo tale da guidare chi opera nella scuola. Tuttavia, tale piano teoretico ne apre un altro di tipo pratico: quali sono le azioni educativo-didattiche che a partire da tali indicazioni gli insegnanti mettono in pratica? Come quanto illustrato viene tradotto a scuola e in aula? Tali prassi risultano efficaci? Eventualmente, possono essere affinate? Come? Sono questi alcuni dei quesiti motore della ricerca in questione.

## **2. Passaggio a Nord Ovest: duplice ragione di una metafora diretta agli obiettivi di ricerca**

Abbiamo concluso il precedente paragrafo sostenendo che sul piano di indirizzo normativo e teoretico le indicazioni interculturali non mancano. In merito Tarozzi (2012) sostiene che l'Italia è il Paese che in Europa ha fatto propria l'intercultura in modo pieno ed ufficiale, assumendola come modello educativo attraverso una politica dedicata. Tuttavia, lo stesso studioso riferisce di una «contraddizione tra il modello interculturale ufficiale e la pratica scolastica» (2015, p. 56). Ovvero, obiettivi, metodi, azioni e valutazione non sarebbero ancorati saldamente al modello interculturale, che di conseguenza risulta debole, ambiguo, incoerente o, meglio, “fantasma” (p. 42). Ecco che si spiega la scelta del nostro titolo: agganciandoci a quanto espresso poco sopra, è necessario riconoscere che la traduzione delle acquisizioni teoriche in azioni educative potrebbe essere considerata altrettanto impegnativa della nota rotta di navigazione che muove dall'Oceano Atlantico verso il Pacifico, doppiando l'arcipelago artico del Canada. Questo riferimento implica la dichiarazione della nostra precisa postura epistemologica: infatti, ricorrendo agli studi di Dalle Fratte (1986; 2004), attribuiamo alla pedagogia «una interpretazione modellistica come scienza pratico-prescrittiva che assume l'azione educativa come proprio specifico oggetto» (2004, p. 13) ancorata in modo imprescindibile alla ricorsività tra teoria e pratica. Non ci è qui concesso lo spazio per approfondire la questione nel dettaglio, ma la domanda che ci siamo posti è quale possa essere la causa del fatto che le azioni educativo-didattiche in chiave interculturale “non si traducono fedelmente nelle disparate rappresentazioni della vita reale, ma rimangono scritte in intriganti e stimolanti sceneggiature che solo rari, abili ed illuminati attori riescono a mettere in scena, abitandole con nitida cognizione di causa” (Agostinetto & Bugno, 2016, p. 137).

La nostra ipotesi è che la rigidità e la congruenza di questo delicato passaggio siano messe a dura prova da fattori che risultano influenti nell'attuazione delle proposte dei docenti. Tra di essi abbiamo ritenuto particolarmente interessante selezionare *le concezioni degli insegnanti riguardo la diversità culturale per cercare di indagare la loro influenza nel passaggio tra teoria e pratica nell'intenzione educativa degli stessi docenti*. A nostro avviso, questo proponimento

è particolarmente significativo nell'ambito interculturale, spesso segnato da un ripiegamento retorico che comporta il rischio della sua stessa svalutazione: in merito, Agostinetto (2016) sottolinea come sia importante vigilare affinché venga disincentivata una visione retorica e della diversità culturale. Il pericolo è quello di scadere in sterili manifestazioni di buonismo che, sebbene mementiche, ci spingiamo a definire sconsigliabili, in quanto troppo spesso conducono a «dei progetti scolastici estemporanei, tutti giocati sui buoni sentimenti da “mettere in scena” a consumo delle famiglie, della comunità, del personale tutto della scuola e, si vorrebbe, degli alunni» (p. 80).

Pensiamo che le concezioni degli insegnanti sulla diversità culturale possano risultare determinanti nel passaggio tra teoria e pratica interculturali: ed è precisamente questo l'oggetto dell'indagine di cui intendiamo riportare i risultati in questo scritto, quale uno degli elementi che rende complessa la navigazione sul Passaggio a Nord-Ovest. Contemporaneamente, è proprio sul concetto di *concezione* che si risolve la seconda ragione della metafora che abbiamo deciso di adottare: la definizione e la giustificazione a livello teorico delle caratteristiche dell'oggetto di ricerca indagabili su quello empirico si sono rivelate impegnative quanto potrebbe esserlo la traversata del celebre Passaggio e, in più, hanno determinato precise ricadute sulle scelte metodologiche.

### 3. Punti di riferimento per tracciare la rotta: l'indagine sul piano teorico

Nel delineare gli aspetti su cui il ricercatore dovrebbe concentrarsi per la riflessione e la pianificazione dell'impianto della ricerca, Cohen, Manion e Morrison (2017) consigliano di soffermarsi sulla considerazione e sulla *review* della letteratura al fine di «conferire credibilità e legittimità alla ricerca [...], chiarire i concetti, le tematiche i termini e i significati chiave [...], individuare dove si trovano i gap nella ricerca [precedente] per fornire una parziale giustificazione o stabilire la necessità dell'indagine» (p.162)<sup>1</sup>. Nel nostro studio, è risultata subito chiara l'esistenza di una molteplicità di termini e costrutti esplorati da discipline e prospettive differenti: tra gli altri<sup>2</sup>, il concetto di credenza sotto il profilo psicologico (*belief* n.d.r.) è quello su cui si è concentrata maggiormente la nostra attenzione in quanto è più affine rispetto all'orientamento intrapreso. Su tale aspetto vogliamo qui richiamare il lavoro di Fives e Buhel (2012), le quali pongono in luce come la definizione propria di credenza possa essere qualificata come caotica e disordinata<sup>3</sup>: nel dettaglio, Fives e Buhel sostengono che tale confusione sia stata generata dal fatto che nu-

1 Nostra traduzione dall'originale.

2 Dal punto di vista dei concetti ad esempio è stato preso in considerazione anche quello di atteggiamento (*attitude*), mentre da quello disciplinare si sono anche contemplati i profili sociologico e filosofico.

3 La parola che le due autrici utilizzano è “*messy*”.

merosi accademici che si sono dedicati alla tematica hanno fornito di volta in volta una definizione di *belief*, e che nessuno abbia approntato un ragionamento organico e coerente rispetto a come analizzare e collocare le acquisizioni sostenute rispetto a quanto già espresso nello stesso ambito disciplinare e men che meno in ottica interdisciplinare. Le due studiose si sono inserite in questo spazio categorizzando cinque descrittori rinvenuti nelle definizioni di *belief* in letteratura, sottolineandone le contraddizioni. Sintetizzando, le credenze vengono definite sia caratterizzate da una natura implicita, che esplicita, oltre ad essere delineate stabili, ma anche dinamiche. Inoltre, le credenze vengono esplicitate a volte come dipendenti, a volte come svincolate dalla conoscenza; non solo: sono descritte alternativamente come proposizioni parte o meno di un sistema più ampio di credenze e, infine, anche sia aventi natura situata, che generalizzata.

L'esame delle categorie individuate ha ricadute dirette sulle sul piano della ricerca empirica. Per questo, oltre a considerarle di concerto con la prospettiva psicologica esaminata "parti di un sistema complesso, interconnesso, e multidimensionale (Buhel & Beck, 2015) di cui la persona può essere più o meno consapevole" (Agostinetto & Bugno, 2017, p. 36), dichiariamo di preferire uno slittamento del termine da "credenze" a "concezioni" riferendoci allo specifico del piano pedagogico. Tale scelta è dettata, da un lato, dalla considerazione della centralità in educazione del principio di educabilità (Scurati, 1999; Nanni, 2002; Dalle Fratte, 2004), che ci conduce a pensare le concezioni come modificabili, sebbene di difficile individuazione; dall'altro, è imprescindibile tener conto delle intenzioni che guidano gli educatori nella logica e coerente definizione delle azioni educativo-didattiche. In altre parole, calando quanto analizzato e stabilito sul piano teorico nel particolare della tematica interculturale, ne derivano tre chiare domande di ricerca: le concezioni degli insegnanti sulla diversità culturale hanno influenza sulla determinazione delle loro azioni? In che modo? Quali sono?

In altri termini, in linea con la definizione modellistica della pedagogia come scienza pratico-prescrittiva, ci siamo chiesti se le concezioni condizionino le traiettorie che i docenti intraprendono nel percorrere il passaggio tra teoria e pratica e ci siamo posti il problema di come sia possibile individuarle.

#### **4. Punti di riferimento sulla rotta: la definizione del disegno di ricerca empirica**

L'approfondimento teorico e le acquisizioni che ne sono derivate hanno posto le basi per l'indagine empirica, che ha coinvolto nel complesso 46 insegnanti di scuola primaria in servizio in quattro differenti Istituti Comprensivi del padovano in un percorso che si è protratto per due anni scolastici. Vogliamo sottolineare la difficoltà di riuscire a coinvolgere insegnanti in servizio: ciononostante, su 46, ben 31 hanno partecipato all'intera ricerca. Desideriamo soffermarci per valorizzare l'aspetto che i docenti parte del campione fossero attivamente impegnati nel lavoro a scuola: ciò assume particolare peso so-

prattutto se si considera, con Gay, che la maggior parte delle ricerche in questo ambito riguarda studenti o tirocinanti (2015, p. 344). Dal momento che “le idee dei futuri insegnanti potrebbero anche non essere troppo predittive di quelle che avranno una volta inseriti negli inevitabili meccanismi, logiche e routine scolastiche” (Agostinetti & Bugno, 2017, p. 38), lo studio che qui presentiamo rappresenta un piccolo tentativo di colmare la lacuna riscontrata in letteratura ed ha il pregio di essere ancorato integralmente ed autenticamente in alcuni contesti scolastici contemporanei.

Coerentemente con le premesse, una volta delineato il campione, a livello empirico è risultato cruciale individuare le modalità più adatte per indagare nel dettaglio dichiarazioni, progettazioni e azioni di insegnanti in servizio, in quanto rappresentano le tappe fondamentali del tragitto circolare che dalla teoria conduce alla pratica. In merito, ricordiamo che il problema della definizione del concetto da indagare partecipa alla sua operativizzazione empirica, come evidenzia Skott (2015): inoltre, egli precisa che, nel caso di materiali delicati e di difficile individuazione come sono le concezioni, possono intervenire notevoli complicazioni metodologiche. Partendo da tali considerazioni, lo stesso studioso promuove la triangolazione per gli studi in questo campo, poiché la considera una formula che consente al ricercatore di analizzare l’oggetto di ricerca attraverso diversi tipi di dati.

La preferenza è caduta su un approccio qualitativo in quanto permette profondità nell’analisi delle concezioni degli insegnanti rispetto alla diversità culturale. Inoltre, al sono stati selezionati strumenti di ricerca diversi, conformemente alla natura delle concezioni poste sotto la lente di ingrandimento: interviste semi-strutturate per ricavare concezioni dirette ed esplicite dalle dichiarazioni dei partecipanti, analisi documentale per le concezioni esplicite indirette contenute nelle loro progettazioni e osservazioni partecipanti per cercare di carpirne le concezioni indirette.

Nelle sezioni che seguono l’utilizzo degli strumenti verrà esaminato nel dettaglio, così come si renderà conto dei risultati.

## **5. Le concezioni dirette ed esplicite nelle interviste semi-strutturate**

Le interviste semi-strutturate hanno costituito il primo tassello del nostro disegno di ricerca, attraverso cui abbiamo provveduto alla rilevazione e all’analisi delle concezioni dirette ed esplicite dei partecipanti. La traccia, testata attraverso un pilota condotto con 6 insegnanti non parte dell’indagine, si compone di 15 domande volte ad esplorare sia le concezioni esplicite dirette dei docenti riguardanti la diversità culturale, sia le dichiarazioni che attengono alle conseguenti pratiche interculturali. Gli interrogativi rivolti ai partecipanti hanno riguardato l’evoluzione del loro lavoro nei contesti multiculturali, le attività ritenute efficaci dal punto di vista interculturale, sia in ottica progettuale, sia in quella realizzativa e, conseguentemente, le difficoltà percepite rispetto al sé professionale, negli alunni e nelle famiglie.

Le 46 interviste sono state trascritte *verbatim* ed analizzate attraverso un processo di riflessione intersoggettiva (Milani e Pegoraro, 2011) grazie all'utilizzo del software di analisi Atlas.ti: dal punto di vista metodologico, la definizione dei codici è avvenuta in due direzioni, *top down e bottom up* (Chiarolanza & De Gregorio, 2011; Cohen, Manion & Morrison, 2017); in più, il sistema di categorizzazione ideato ha svolto la funzione di attuare una distinzione tra il livello astratto e quello pratico delle affermazioni degli insegnanti.

La ricchezza dei risultati è difficile da sintetizzare: si consideri che, alla fine, le famiglie descrittive sono state 15 ed il conteggio totale dei codici ammonta a 254. Tuttavia, tre piani di analisi possono essere stabiliti: l'ampio ventaglio di concezioni raccolte, il rapporto tra espressioni astratte e quelle legate a concreti esempi pratici ed il forte squilibrio sulle differenze.

In merito al primo piano, è possibile riportare che le concezioni degli insegnanti si sono rivelate sia contrapposte tra di loro, sia non coerenti rispetto agli orientamenti espressi dai documenti di indirizzo: un chiaro caso concerne la considerazione della diversità culturale e l'attuazione di proposte interculturali in relazione con le discipline. Ad esempio, la più parte degli insegnanti ha dichiarato che le attenzioni rispetto alla tematica interculturale variano in relazione alla materia insegnata: a tal proposito, riportiamo due estratti che sono in contraddizione

«[...] ho sempre insegnato matematica, quindi sono "giustificata", nel senso che l'insegnante di matematica è sicuramente, come tutti gli altri, dedita all'educazione e a tutto, però diciamo che ha meno in carico questa questione, ha meno strumenti [...]» (Int. 18-39-L)

«[...] facendo io da anni matematica, sono facilitata con gli stranieri, perché i numeri sono più facili [...]» (Int. 9-45-G)

Relativamente al secondo piano di analisi proposto, è interessante rilevare che queste stesse asserzioni non trovano giustificazione né rispetto al livello teorico, né rispetto a quello normativo, dal momento che la responsabilità di agire in ottica interculturale è attribuita in modo esplicito a tutti gli insegnanti, indipendentemente dai contenuti disciplinari. In questa direzione, in particolare il secondo estratto ci racconta anche di un'idea di intercultura ancora legata al background culturale e non come modalità di guardare alla realtà o come prospettiva che riguarda tutti gli alunni.

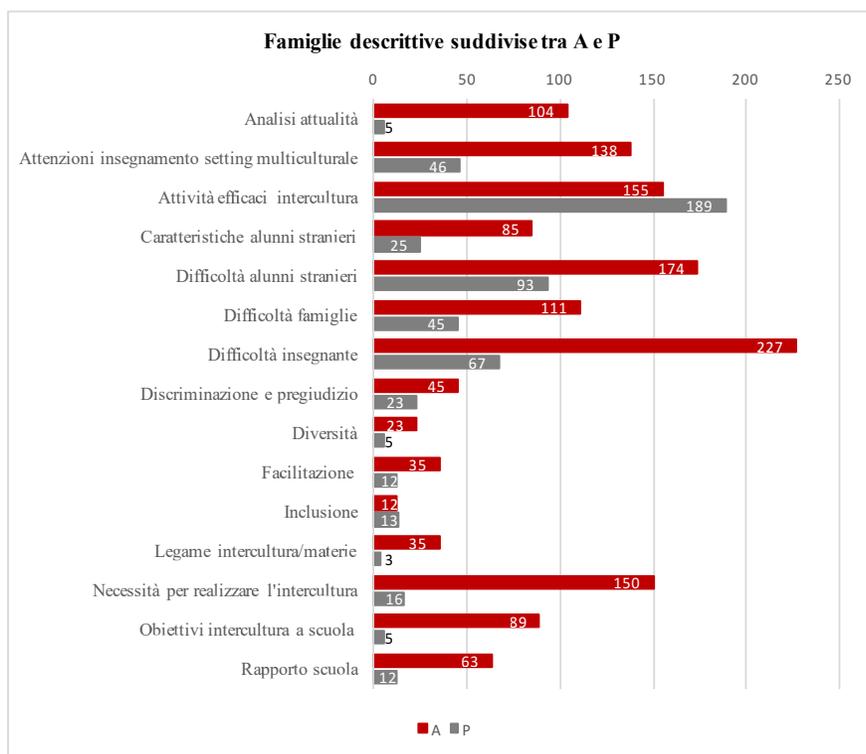
Soffermandoci ancora sul delicato passaggio dalla teoria alla pratica, vogliamo riportare un ulteriore passaggio estrapolato dalle interviste:

«[...] D.: magari certi loro modi di agire o di interpretare le nostre cose o di porsi nei confronti di attività, di feste che si fanno... può... sì, può a noi sembrare strano, ma per loro, considerato appunto la loro cultura, il loro modo di vedere e di agire, può essere benissimo normale

I.: un esempio?

D.: effettivo non mi è mai successo di trovarlo [...]» (Int. 16-28-H)

Tale citazione appare particolarmente significativa per quanto concerne la distanza tra quanto pensato e quanto esperito. Dobbiamo precisare che durante le interviste si è chiesto agli insegnanti di proporre esemplificazioni legate alle pratiche a supporto delle loro affermazioni per qualsiasi argomento: ciò nonostante, abbiamo riscontrato un deciso sbilanciamento sulle asserzioni astratte, poiché, alla richiesta di riferimenti concreti, nella maggior parte dei casi abbiamo ottenuto la mera riformulazione della dichiarazione di partenza. L'ampiezza di questo divario può essere efficacemente raffigurata dal grafico a barre che segue: in rosso è rappresentata la quantità di citazioni astratte, mentre in grigio quella relativa alle affermazioni ancorate ad effettive azioni.



**Figura 1: grafico a barre che riporta la distanza tra affermazioni astratte e legate alle pratiche per famiglie descrittive**

Lo stesso grafico ci è utile anche per introdurre il terzo piano di analisi individuato, ossia quello attinente al forte squilibrio sulle differenze. Rispetto a ciò, vorremmo proporre un approfondimento riguardante la famiglia descrittiva delle “attività efficaci per l’intercultura”: che si tratti della categoria in cui le citazioni relative alle azioni poste in essere superano di molto quelle astratte non stupisce, dal momento che proprio di proposte educativo-didat-

tiche si tratta. Quanto, invece, è interessante rilevare è il particolare peso che il codice “usi e costumi” riveste: è stato utilizzato ben 48 volte su un numero complessivo di 189 codifiche relative alle esperienze concrete di questa famiglia. Analizzando il contenuto degli estratti si evince che gli insegnanti citano pratiche che puntano sulle pietanze, sui vestiti e sulle tradizioni attribuite alle culture in modo statico. In merito, lo sbilanciamento a nostro avviso rischioso riguarda l'intento spesso dichiarato di realizzare una conoscenza reciproca che punti principalmente sulla valorizzazione delle differenze: individuato dagli intervistati tra gli obiettivi principali dell'interculturale agita a scuola, il porre esclusivamente l'accento sulle diversità espone al pericolo di “estraniare l'altro, al punto di definirlo solo alla luce dell'alterità” quando è altrettanto importante “educare lo sguardo [...] al riconoscimento paziente e premuroso delle comunanze quali preziosi tramiti di possibilità di incontro con (ogni) alterità” (Agostinetto, 2014, p. 76).

## 6. Le concezioni esplicite indirette nelle progettazioni

Per quanto concerne l'analisi documentale, dobbiamo riportare una carente raccolta dei materiali: abbiamo richiesto agli insegnanti di renderci disponibile una loro progettazione in chiave interculturale, ma solo 4 su 31 ci hanno consegnato i loro documenti. Una motivazione plausibile può essere ritrovata nella forma extracurricolare delle iniziative di cui i docenti ci hanno parlato durante le interviste: in base a quanto dichiarato sembra, infatti, che sia proprio questa la ragione per cui non sono state trascritte formalmente, bensì solo comunicate brevemente alle famiglie.

Passiamo all'analisi delle progettazioni a nostra disposizione: è anzitutto possibile evidenziare che nessuna di esse ha come focus usi e costumi culturalmente definiti. Si tratta di un aspetto in contraddizione con la tendenza principale relativa alle concezioni emerse attraverso i colloqui semi-strutturati: infatti, come evidenziato dai dati raccolti, la maggior parte dei codici utilizzati per analizzare le dichiarazioni degli insegnanti in merito alle pratiche interculturali ha riguardato azioni educativo-didattiche relative ad aspetti folkloristici.

Inoltre, le progettazioni raccolte hanno in comune altri due punti: il primo attiene alla scelta di modalità collaborative e partecipative, mentre il secondo coincide con la preferenza di forme di espressione altre rispetto alla lingua, per rendere più facile l'avvicinamento al vissuto personale attivando la sfera affettiva.

In conclusione, è necessario rilevare che l'insufficienza delle progettazioni raccolte può venire considerato un limite della ricerca che qui presentiamo.

## 7. Le concezioni implicite attraverso le osservazioni partecipanti

L'ultima fase dell'indagine empirica è stata probabilmente la più impegnativa per gli insegnanti, poiché sono stati osservati per almeno 10 ore ciascuno, principalmente in classe, ma anche durante una riunione di progettazione settimanale: naturalmente, è stato chiesto loro di indicare quando avrebbero preferito la presenza della ricercatrice.

Al fine di garantire che le concezioni fossero indagate in modo coerente attraverso l'utilizzo i vari strumenti di indagine, per quanto riguarda le osservazioni partecipanti sono stati selezionati come criteri guida gli aspetti specifici emersi dall'analisi delle interviste. Il primo obiettivo è stato quello di analizzare se effettivamente i docenti mettersero coerentemente in pratica quanto precedentemente affermato: per questo motivo, per la selezione degli indicatori di osservazione ci siamo soffermati sulle famiglie descrittive "attività efficaci interculturale" e "attenzioni insegnamento *setting* multiculturalale" e sui relativi contenuti, dal momento che sono risultate essere quelle che si attestano come più vicine agli agiti degli insegnanti. Inoltre, in linea con la nostra domanda di ricerca, ci siamo impegnati nell'individuazione delle concezioni implicite alle azioni didattiche, al fine di ricondurle a quanto emerso dai dati raccolti negli altri due *step* della ricerca.

È necessario precisare che non abbiamo inteso giudicare o valutare gli insegnanti: infatti, il nostro interesse si è concentrato sulle azioni educativo-didattiche. Questo ci ha consentito da un lato di prendere in considerazione la combinazione concezioni-pratiche con una modalità dinamica oltre che aperta al cambiamento e, dall'altro, di intraprendere un processo che ci ha condotti a mettere a punto un sistema di categorizzazione di quanto osservato, anche alla luce degli esiti delle conversazioni semi-strutturate: alla fine, le tipologie di pratiche identificate sono state 4 e nelle prossime righe ripercorreremo la loro definizione muovendoci tra i due poli ed iniziando da quello positivo. Anzitutto, grazie alle interviste e alle osservazioni compiute abbiamo riconosciuto, seppur in misura marginale, una serie di pratiche che rivelano una considerazione dell'intercultura trasversale alle discipline e che valorizzano le specificità di tutti gli alunni della classe in quanto persone, senza porre l'accento sulle differenze culturali. Questo è avvenuto, ad esempio, quando nei colloqui semi-strutturati i docenti ci hanno parlato del lavoro in piccoli gruppi o dell'applicazione del *cooperative learning* ed anche quando hanno elencato aspetti che spesso non rientrano nelle progettazioni, ma si configurano come delle attenzioni che caratterizzano il loro lavoro, che noi abbiamo codificato come "cura clima classe". Sul versante delle osservazioni, invece, possono essere incluse in questa categoria le attività volte al coinvolgimento di tutti gli alunni. Abbiamo registrato tali circostanze quando l'esperto di facilitazione linguistica è stato coinvolto in una serie di lezioni che hanno portato tutti i bambini di una classe seconda a lavorare in gruppo sull'esposizione orale a partire da alcune immagini, dando con naturalezza accoglienza alle parole straniere emerse non solo dagli alunni con diversi background.

In secondo luogo, ricordiamo che i docenti nella maggior parte delle interviste hanno riferito di progettualità che focalizzano l'attenzione molto più sulle differenze che sulle uguaglianze, attraverso narrazioni o laboratori centrati sugli aspetti folcloristici delle culture, talvolta prevedendo anche la partecipazione delle famiglie in questo senso: abbiamo, in questo modo, individuato la seconda delle nostre categorie di pratiche, quella che abbiamo definito determinata da una visione interculturale parziale, per lo più centrata ad esaltare le diversità culturali. Ad esempio, vi è rientrata una lezione che ha riguardato le abitudini alimentari degli alunni che, alla fine, ha principalmente banalizzato caratteristiche determinate dalla provenienza culturale dei genitori degli allievi, senza offrire l'occasione di riflettere sugli aspetti che accomunano. In un'altra situazione, commentando delle fotografie di persone vestite in abiti tradizionali, un bambino è stato esplicitamente chiamato in causa come "esperto" della cultura di riferimento solo perché la madre appartiene alla più vasta area geografica in cui l'istantanea era stata scattata.

Il terzo gruppo riguarda quelle situazioni categorizzate come opportunità mancate per aprire un confronto partecipato tra gli alunni in cui richieste riguardanti le differenze non sono state prese in carico e addirittura negate. È stato questo il caso quando, durante la presentazione della ricercatrice ad una classe, una bambina ha raccontato che il padre ha origini cilene ed un compagno ha commentato con una battuta, ottenendo dall'insegnante l'ordine tassativo di zittirsi. Oppure, risultano comprese in tale categoria tutte quelle occasioni in cui gli alunni hanno richiesto il significato di una parola, italiana o straniera, ed è stato banalmente fornito dall'insegnante, senza promuovere un ragionamento attivo sulla lingua.

Infine, raramente, si sono registrate interazioni che hanno evidenziato concezioni estremamente stereotipate e dannose, determinate a volte da coriacee forme di etichettamento: un episodio relativo a quest'ultima tipologia riguarda l'interpretazione di un testo che ha avuto come esiti l'eccessiva banalizzazione delle differenze considerate e la ridicolizzazione del protagonista.

Concludendo, è possibile sintetizzare quanto emerso dalle osservazioni partecipanti ponendo in luce che le note etnografiche restituiscono un quadro molto variegato, composto da un'ampia varietà di agiti che ci ha condotti a classificare le pratiche osservate in aula in diversi livelli.

## Conclusioni

Le concezioni degli insegnanti si sono confermate difficili da indagare a causa della complessità che le caratterizza, data sia dalla loro duplice natura (esplicita ed implicita), sia dall'interrelazione multidimensionale che le rende componenti di un sistema complesso influenzato da esperienze, conoscenze ed intenzioni. Sulla scorta di quanto rintracciato in letteratura (Skott, 2015; Gay, 2015), abbiamo considerato di poter in parte ovviare a tali problematiche con una triangolazione dei dispositivi di indagine e coinvolgendo docenti in servizio.

Sebbene l'analisi documentale non abbia condotto ai risultati attesi, riteniamo di avere comunque elementi utili per rispondere alle domande di ricerca:

- a) Le concezioni degli insegnanti sulla diversità culturale hanno influenza sulla determinazione delle loro azioni?

Uno degli aspetti più interessanti emersi dall'indagine riguarda il passaggio dalla teoria alla pratica: prima ancora di individuare quali fossero effettivamente le concezioni degli insegnanti, ci siamo resi conto che esse possono costituire degli elementi che hanno un ruolo nella traduzione coerente delle teorie prima in progettazioni e poi in proposte educativo-didattiche. Ciò è stato particolarmente evidente grazie ai risultati delle interviste: un chiaro indizio è dato dallo sbilanciamento dei docenti su affermazioni astratte, ovvero dichiarazioni che non trovano corrispettivo nelle loro azioni. Inoltre, abbiamo riportato l'osservazione di situazioni in cui, benché le intenzioni delle maestre fossero le migliori, gli esiti non sono stati all'altezza delle aspettative. Questo punto, si collega strettamente con la seconda domanda di ricerca, che trattiamo di seguito.

- b) In che modo le concezioni degli insegnanti influenzano le loro pratiche educativo-didattiche?

Ponendo in relazione i risultati di interviste ed osservazioni partecipanti, abbiamo sottolineato la difficoltà incontrata nel riconoscere pratiche applicate in classe come collegabili agli obiettivi interculturali espressi dagli docenti durante le conversazioni semi-strutturate. Questo, oltre a sostenere l'affermazione per cui esiste una debole congruenza tra gli agiti, le intenzioni dichiarate e la teoria, costituisce un indizio ulteriore del fatto che le concezioni degli insegnanti non solo influenzano la traduzione coerente della teoria in pratica, ma determinano delle insidie, che possono deviare il percorso logico e condurre a degli errori (Agostinetto, 2014).

- c) Quali sono le concezioni degli insegnanti rispetto alla diversità culturale? Anzitutto, sosteniamo che le concezioni raccolte sono eterogenee e possono venire raggruppate nelle macro categorie di senso rappresentate dalle famiglie descrittive. In più, l'analisi dei dati ci permette di affermare che spesso le concezioni dei partecipanti si sono rivelate disorganiche e in aperta contrapposizione tra loro: tra le altre, le tematiche che maggiormente hanno fatto registrare posizioni in antitesi sono l'acquisizione dell'italiano come L2, la relazione con i genitori, il legame tra le pratiche interculturali e le discipline scolastiche.

Secondariamente, abbiamo avuto modo di appurare anche che le concezioni dei docenti si caratterizzano per non essere sempre coerenti rispetto alle recenti acquisizioni teoriche e alle disposizioni normative contenute negli strumenti che dovrebbero orientarne le azioni educativo-didattiche. Questo aspetto avvalorava quanto affermato da Tarozzi (2015) in merito all'esistenza di un modello interculturale "fantasma", poiché anche gli esiti della nostra indagine riconducono ad una "contraddizione tra il modello interculturale ufficiale e la pratica scolastica" (2015, p. 56), per cui si rileva

un divario tra le attività ritenute interculturali ed il senso che viene loro attribuito. Dall'altro lato, però, dobbiamo riconoscere che i dati provenienti dalle interviste non si attestano sempre su un "generale consenso nominale intorno ad un preciso modello di integrazione", sebbene la conclusione possa essere la medesima, ovvero che "gli insegnanti sembrano non avere un quadro di riferimento condiviso" (*ivi*, p.57).

Esaminate tali conclusioni, riteniamo auspicabile riprendere la navigazione con l'intento di riconoscere e superare gli sbagli che possono derivare dall'influenza delle concezioni sulla logica e coerente traduzione delle teorie in pratiche, al fine di contribuire all'effettività delle azioni dei docenti e, quindi, avvicinandoci al tracciato della *via* interculturale abbracciata dalle istituzioni scolastiche italiane. A nostro avviso, questo è possibile rendendo esplicite le concezioni degli insegnanti, puntando cioè a pervenire ad una maggiore consapevolezza attraverso un percorso riflessivo e formativo.

Pertanto, ritornando al principio e alla metafora scelta, è necessario riconoscere che, superate le complicazioni del Passaggio a Nord Ovest guadagnando l'Oceano Pacifico, la veleggiata è tutt'altro che conclusa, come d'altronde la nostra ricerca.

## Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2014). L'intercultura che sa apprendere dagli errori. Inedite direzioni dell'educare possono emergere dagli errori che facciamo. *Animazione Sociale*, 285, pp. 72-81.
- Agostinetto L. (2016). Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola. *Studium Educationis*, 1, pp. 71-86.
- Agostinetto L., Bugno L. (2016). Tra il dire e il fare. Analisi epistemologica delle logiche irriflesse nella pratica educativa. In Università Milano-Bicocca. *Building bridges/tra le due sponde. L'educazione interculturale all'epoca dei nuovi fondamentalismi* (pp. 148-151). Verona: Stimmgraf.
- Agostinetto L., Bugno L. (2017). L'intercultura in pratica. Una ricerca sulle concezioni degli insegnanti e del loro peso in classe. *Ricerche Pedagogiche*, 202, pp. 33-42.
- Altin R., Virgilio F. (2011). *Ordinarie migrazioni. Educazione alla cittadinanza tra ricerca e azione*. Udine: Kappa Vu.
- Buhel M., Beck J.S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. In Fives, H., Gill, M. G. (Ed) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 60-73). New York: Routledge.
- Chiarolanza C., De Gregorio E. (2007). *L'analisi dei processi psico-sociali*. Roma: Carocci.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., (2017). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.
- Dalle Fratte G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta dell'agire educativo*. Roma: Armando.
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1986). *Teoria e modello in pedagogia*. Roma: Armando.
- De Luigi R. (2015). Dialogo. Forme di prossimità d-istanti. In M. Catarci, E. Macinai,

- Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 113-130). Pisa: ETS.
- Fiorucci M. (a cura di) (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: Franco Angeli.
- Fives H., Buhel M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: what are they? which have been examined? what can they tell us? In K.R. Harris, S. Graham, T. Urda (eds.), *Educational Psychology Handbook: Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (pp. 471-499). Washington DC: American Psychological Association.
- Gay G. (2015). Teachers’ Beliefs about Cultural Diversity. Problems and Possibilities. In H. Fives, M. G. Gill, *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs* (pp. 344-355). New York: Routledge.
- Istat (2018). *Bilancio demografico nazionale. Anno 2017*. In <<https://www.istat.it/it/files//2018/06/bilanciodemografico2018.pdf>>.
- Macinai E. (2015). Diritti Umani. Fondamento e orizzonte dell’educazione interculturale. In M. Catarci, E. Macinai, *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 13-30). Pisa: ETS.
- Milan G. (2007). *Comprendere e costruire l’intercultura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milani P., Pegoraro E. (2011). *L’intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci.
- MIUR (2018). *Gli alunni stranieri con cittadinanza non italiana. A.s. 2016/2017*. In <[http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17\\_Studenti+n-on+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+n-on+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0)>.
- MIUR, Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*. Roma: MIUR.
- Nanni C. (2002). *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l’oggi*. Roma: LAS.
- Pinto Minerva F. (2002). *L’intercultura*. Bari: Laterza.
- Portera A., Catarci M., La Marca A. (2015). *Pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Scurati C. (2009). *Realtà umana e cultura formative*. Brescia: La Scuola.
- Silva C. (2015). *Lo spazio dell’intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*. Milano: Franco Angeli.
- Silva C. (2013). *Pedagogia, intercultura, diritti umani*. Roma: Carocci.
- Skott J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers’ beliefs. In H. Fives, M.G. Gill, *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs* (pp.19-32). New York: Routledge.
- Tarozzi M. (2012). Intercultural or multicultural education in Europe and in the United States. In OECD, *Languages in a global world: learning for better cultural understanding* (pp. 393-406). Paris: OECD.
- Tarozzi M. (2015). *Dall’intercultura alla giustizia sociale: per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.