

---

**CONTRIBUTO TEORICO**

## **La ricerca-azione come “risposta” alle sfide emergenti nei contesti educativi eterogenei. Responsabilità sociale dell’università e formazione in servizio degli insegnanti.**

## **Action-research as an “answer” to emerging challenges in diverse learning environments. University social responsibility and in-service teacher training.**

Davide Zoletto, Università degli Studi di Udine.

Francesca Zanon, Università degli Studi di Udine.

### **ABSTRACT ITALIANO**

Questo contributo si pone l’obiettivo di esplorare alcuni aspetti della ricerca azione come risposta alle sfide emergenti negli ambienti di apprendimento eterogenei, con particolare riferimento alla formazione in servizio degli insegnanti. Dopo aver presentato brevemente alcuni aspetti delle attuali ricerche pedagogico-interculturali nel campo della formazione in servizio degli insegnanti che operano in scuole culturalmente e socialmente eterogenee, il contributo si focalizzerà su alcune delle ragioni per le quali un approccio ispirato alla ricerca-azione può essere considerato una delle modalità con cui può esprimersi la responsabilità sociale dell’università.

### **ENGLISH ABSTRACT**

The aim of the paper is to explore some aspects of action-research as an answer to emerging challenges in diverse learning environments, with special reference to in-service teacher training. After having shortly presented some aspects of current pedagogical-intercultural research in the field of in-service training of teachers who work in culturally and socially heterogeneous schools, the paper will explore reasons for which action-research approaches could be seen as a way in which university social responsibility can be expressed.

---

“La conoscenza è più che un’expertise tramessa da chi sa a chi non sa”  
(Hall, 2013: 16)

### **Flussi migratori, territori e contesti educativi**

Il filosofo Jacques Derrida ha espresso una volta il timore che “ricorrere a ‘illustrazioni’ per ‘attualizzare’ le nostre riflessioni o tentare di dimostrarne la necessità oggi, attingendo alla più spettacolare delle ‘attualità’ sulla scena politica – locale, nazionale, europea o mondiale” possa fare “schermo alla riflessione proiettandosi con la violenza patetica e ‘sensazionale’ delle immagini su una scena troppo facilmente mediatizzabile” (Derrida

1994: 318-319). Tra i temi/esempi ai quali Derrida faceva riferimento vi erano già all'epoca anche quelli che egli chiamava "dati senza precedenti di ciò che non si può neppure chiamare tranquillamente 'immigrazione', e di tutte le forme di trasferimento di popolazione, della restaurazione o della rimessa in causa della cittadinanza a partire dal suolo o dal sangue" (ibidem).

In effetti, chiedersi quale sia o possa essere oggi la "responsabilità sociale delle università" di fronte ai "fenomeni migratori" può porre, fra gli altri, anche questo problema: come evitare che la messa a tema della questione a partire dagli esempi che potremmo trarre dall'attualità comporti il rischio che la loro grande visibilità odierna – che è stata non a caso definita anche "ipervisibilità" (Brighenti, 2008) – possa rendere più difficile il tentativo di rispondere alla domanda stessa? Anche perché, forse, una delle possibili responsabilità di quanti lavorano nell'ambito della ricerca e della formazione (e dell'università, appunto) potrebbe proprio essere quella di spostare il tema rispetto al tipo di visibilità oggi proposta/imposta al dibattito pubblico, per riposizionarlo entro quelle che Judith Butler chiamerebbe altre "cornici di intellegibilità" (cfr. ad esempio Butler, Spivak, 1997). Ovvero secondo modalità che provino a sottrarsi almeno in parte ai modi troppo schematici e preconfezionati entro cui tali questioni vengono spesso discusse.

Che sia difficile chiedersi quale possa essere la responsabilità sociale delle università nei confronti dei flussi migratori *in generale*, deriva prima di tutto dalla consapevolezza che un tema come quello delle migrazioni dovrebbe essere letto anche a partire dalle modalità concrete con cui tali flussi si situano nei diversi contesti da essi interessati. È un aspetto questo sul quale già l'antropologo Arjun Appadurai aveva attirato con decisione l'attenzione, scegliendo il termine "*ethnoscape* (etn-orama)" per indicare "quel panorama di persone che costituisce il mondo mutevole in cui viviamo: turisti, immigrati, rifugiati, esiliati, lavoratori ospiti ed altri gruppi e individui in movimento" (Appadurai 1996: 53). Come per gli altri analoghi neologismi proposti da Appadurai, anche nel caso degli *ethnoscape*, il suffisso *-scape* suggerisce che i flussi in questione (il pan-orama della persone in movimento che costituiscono il mondo in cui viviamo) non sono qualcosa che può essere letto nell'identico modo da ogni angolo di visuale. Essi sono piuttosto "costrutti profondamente prospettici, declinati dalle contingenze storiche, linguistiche e politiche di diversi tipi di attori: stati nazionali, multinazionali, comunità diasporiche, assieme a raggruppamenti e movimenti subnazionali (religiosi, politici o economici) e pure gruppi basati su rapporti interpersonali faccia a faccia come villaggi, quartieri e famiglie" (ivi: 52-53). La responsabilità sociale di un'università potrebbe in questo senso essere considerata non solo nei confronti delle migrazioni *in generale*, ma anche nei confronti dei modi con i quali i flussi migratori *si situano in determinati contesti* dei quali anche le università fanno concretamente parte.

I contesti educativi costituiscono peraltro una delle possibili articolazioni situate dei flussi migratori. Come si è già provato ad evidenziare altrove (Zoletto, 2012: 45-48), l'intreccio di aspetti culturali, procedurali, economici, epistemologici fa sì che entro territori specifici e altrettanto specifici contesti educativi le mobilità contemporanee si articolino in una pluralità di punti di forza e punti di debolezza che sono sempre situati e diversi. È dunque, fra le altre, anche a tali articolazioni entro i contesti educativi che

l'università è chiamata a rispondere, tenendo dunque in considerazione non tanto o non solo i flussi migratori in astratto, ma – ad esempio – le concrete modalità con le quali le caratteristiche culturali e socio-economiche di determinati territori influenzano le diverse scene locali del mercato del lavoro, che a loro volta attraggono particolari filiere migratorie; nonché le altrettanto concrete modalità con le quali i profili e percorsi linguistici e culturali (oltre che biografici) delle persone e dei gruppi che entro tali filiere si spostano finiscano per interagire con l'eterogeneità linguistica, sociale e culturale che incontrano nei territori entro i quali i loro progetti migratori approdano.

### **La formazione in servizio in scuole ad alta eterogeneità socio-culturale**

I paesaggi educativi (formali, non formali, informali; famigliari, scolastici, universitari ecc.) entro i quali molte di tali interazioni prendono forma non sono dal canto loro estranei ai fattori culturali e socio-economici territoriali sopra-descritti, come dimostrano ad esempio la distribuzione non omogenea (e le caratteristiche non omogenee...) che connotano sui diversi territori contesti quali – per fare solo alcuni esempi – le scuole dell'infanzia e primaria ad alta presenza migratoria (Santerini, 2010; Bolognesi, 2013; Catarci, 2014; Zinant, Zoletto, 2018), l'istruzione e la formazione professionale (Deluigi, 2013), i Centri provinciali per l'istruzione in età adulta (CPIA) (Florencig et al., 2018): pur tutte legate in modo significativo alle forme emergenti delle odierne migrazioni, tali diverse tipologie di contesto appaiono influenzate in modo molto eterogeneo dagli effetti delle mobilità odierne. Si pensi ad esempio, pur nell'eccessiva schematicità di una tale sintesi, alla diversa utenza migrante o post-migrante che li caratterizza: seconde generazioni nelle scuole dell'infanzia e primaria ad alta presenza migratoria, una presenza ancor oggi delle prime generazioni nelle secondarie di II grado, apprendenti neoarrivati nel caso dei CPIA. E per di più, anche all'interno di tali macrotipologie, le diverse istituzioni scolastiche tendono a differenziarsi significativamente poi a livello territoriale.

Uno degli ambiti in cui questa complessità ed eterogeneità, sempre situata dunque entro i diversi contesti territoriali, emerge in modo particolare – costituendo non a caso uno dei settori su cui ha molto lavorato la ricerca pedagogico-interculturale – è quello della formazione in servizio degli insegnanti chiamati ad operare entro contesti educativi segnati in generale dall'eterogeneità sociale e culturale e, in particolare, da alte componenti di popolazione con background migratorio. La ricerca sia internazionale che nazionale in merito (cfr. ad esempio Fiorucci, 2015; Tarozzi, 2014; Da Silva Iddings, Combs & Moll, 2014; Comber, 2007) ha sottolineato il ruolo assolutamente centrale svolto dai saperi e dalle competenze degli insegnanti nella promozione di contesti inclusivi ed equi, e ha quindi richiamato il carattere strategico che ricopre la ricerca e l'intervento sulla formazione in servizio degli insegnanti che lavorano in contesti ad alta complessità socio-culturale. Tale centralità trova peraltro anche riscontro, nel contesto italiano, sul piano ministeriale, considerato che il Piano Nazionale per la Formazione in servizio dei docenti 2016/2019 (adottato con DM n. 797/2016 ai sensi della Legge n.107/2015) individua tra la priorità nazionali

“l’integrazione, le competenze di cittadinanza e di cittadinanza globale”, anche a partire dalle aree a forte immigrazione (MIUR 2016: 44-47).

D’altra parte quello della formazione in servizio degli insegnanti è un ambito sul quale, anche su specifiche tematiche e problematiche legate alle diverse tipologie di istituzioni scolastiche caratterizzate da complessità socio-culturale, il mondo universitario è stato negli ultimi tempi chiamato esplicitamente a collaborare in diversi ambiti e progetti. È il caso, ad esempio, per quanto riguarda le scuole ad alta incidenza di alunni stranieri, delle diverse azioni del “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri” promosso dal MIUR in collaborazione con il Ministero dell’interno e cofinanziato dall’Unione europea nell’ambito del Programma nazionale Fondo asilo migrazione e integrazione (FAMI), Obiettivo specifico 2 “Integrazione e migrazione legale” – Obiettivo nazionale 3 “Capacity building” (cfr. MIUR, 2017). Ma, *mutatis mutandis*, potrebbe anche essere il caso del ruolo delle università nell’ambito delle attività di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo (RS&S) previste nel quadro del nuovo assetto organizzativo assunto dall’educazione degli adulti nell’ambito dell’attivazione dei CPIA (Florescig 2018). In questo senso – se teniamo conto che istituzioni educative pur molto diverse tra loro come un istituto comprensivo ad alta presenza migratoria o un CPIA possono essere considerati altrettanti esempi di poli entro cui aspetti diversi di diversificate forme di flusso migratorio si situano/articolano sui territori – allora la formazione in servizio dei docenti che operano in tali istituzioni appare come uno degli elementi che concorre in modo significativo a modulare tale articolazioni. E, considerato il ruolo che le università possono/sono chiamate a svolgere in tali percorsi di formazione in servizio, quest’ultimo appare un ambito significativo rispetto al quale provare a rispondere alla domanda in merito alla responsabilità sociale delle università di fronte ai fenomeni migratori odierni.

### **A partire dalle competenze maturate a contatto con la diversità socioculturale**

Considerata la complessità ed eterogeneità che caratterizza contesti educativi come quelli appena menzionati, appare particolarmente pertinente in tali casi quanto rilevava Marguerite Altet riprendendo quanto evidenziato nel dibattito francese sulla rilevanza delle riflessioni sulle pratiche nella formazione dei docenti: ovvero che la competenza professionale dovrebbe essere vista come un insieme di risorse attivate «per affrontare una famiglia di situazioni-problema» (Le Boterf, Paquay, Perrenoud, Rey cit. in Altet, 2012: 299). Un richiamo a questo che trova un riscontro anche in quanto rilevato, sull’altro lato dell’oceano, da Anne Haas Dyson, la quale, avendo lungamente lavorato in percorsi di ricerca e formazione con insegnanti attivi in contesti quali le *urban schools* americane, ha sottolineato la centralità dei saperi e delle competenze che tali insegnanti acquisiscono a contatto con la diversità socio-culturale entro la quale si trovano ad operare (Dyson, 1995).

È in questa prospettiva che appare particolarmente importante, tanto più in contesti ad alta complessità socio-culturale, che i percorsi di ricerca e formazione in servizio degli insegnanti vengano sviluppati a partire da una logica come quella riconducibile a modelli

di ricerca-azione. Ovvero secondo approcci che, a partire da un'analisi condivisa di aspetti avvertiti come problematici dai docenti stessi, si basano sull'attivazione dei loro saperi e delle loro competenze lungo l'intero processo di analisi, progettazione, realizzazione, monitoraggio e valutazione del processo stesso, nonché nell'eventuale fase di rimodulazione del modello pedagogico e didattico che a tale processo soggiace (Baldacci, 2011).

Una prima caratteristica che appare rilevante in questo senso, infatti, è il fatto che la ricerca-azione muova, analogamente a quanto richiamato da Altet, proprio a partire dall'individuazione di situazioni problema (Pourtois, cit. in Baldacci, 2011: 155), la cui analisi e messa in discorso avviene a partire dall'attivazione delle conoscenze, delle competenze e dei vissuti degli insegnanti impegnati nel contesto (Mortari, 2009), i quali sono poi protagonisti anche della fase di attivazione, monitoraggio e rielaborazione di pratiche educative che vengono indagate con procedure di ricerca condivise (Striano, 2001). In questo senso, se contestualizzata entro istituzioni scolastiche ad alta complessità socioculturale, la ricerca-azione appare quindi particolarmente rilevante non solo perché valorizza e fornisce ulteriore spessore e orientamento riflessivo e di ricerca ai saperi e alle competenze che gli insegnanti acquisiscono entro tali contesti (come abbiamo visto suggerito da Dyson), ma anche perché pare poter mantenere il focus degli insegnanti sulle problematiche che caratterizzano il processo stesso (Frabboni, 1999), senza banalizzazioni semplicistiche, ma garantendo al tempo stesso la possibilità di ampliare le proprie chiavi di lettura del contesto professionale e di agire per un miglioramento delle pratiche educative e delle organizzazioni didattiche. La ricerca-azione si pone dunque come metodologia di particolare interesse entro percorsi di formazione in servizio di docenti attivi in contesti ad alta complessità socioculturale perché pare potersi sottrarre ai rischi di riduzionismo impliciti nella ricerca di soluzioni semplici e risolutive una volta per tutte, ovvero le "bacchette magiche" ("*magic bullet*") contro le quali ci mette in guardia Christine Sleeter (2010).

Esiste però almeno una seconda ragione per la quale la ricerca-azione appare particolarmente interessante nel contesto delle relazioni scuola-università che possono svilupparsi entro i percorsi di formazione in servizio degli insegnanti che operano in contesti ad alta complessità socioculturale. Se infatti poniamo l'attenzione sul carattere intrinsecamente collaborativo della ricerca-azione – fin dall'analisi della situazione problema, infatti, ma poi per tutte le varie fasi del processo protagonista è il team di ricerca – allora emerge come gli insegnanti coinvolti non possano essere considerati come oggetto dell'indagine, bensì debbano essere visti come "co-soggetti" e "co-ricercatori" (Mortari, 2007). E questo aspetto consente di declinare con atteggiamento molto diverso anche il coinvolgimento di figure ed enti esterni alle istituzioni scolastiche come per esempio l'università e i ricercatori che vi operano.

### **Ricerca-azione e responsabilità sociale dell'università**

È in particolare in riferimento a quest'ultimo aspetto che, forse, la ricerca-azione può configurarsi allora come una possibile risposta "responsabile" da parte dell'università alle

sollecitazioni che la formazione in servizio dei docenti le pone a partire dai contesti educativi ad alta presenza migratoria presenti nei diversi territori (si vedano ad esempio, per quanto riguarda alcune esperienze sviluppate con i CPIA, i progetti di ricerca-azione raccolti nel già citato Floreancig et al. 2018).

Come ha infatti osservato uno studioso ed educatore degli adulti come il canadese Budd Hall, da tempo attento sia ai temi delle responsabilità sociali delle università sia a quelli delle relazioni fra università e territori/comunità, “la conoscenza è più che expertise trasmessa da chi sa a chi non sa” (Hall, 2013:16). Al contrario, la conoscenza, in particolare quella “su un mondo più equo” è qualcosa che “viene creato, co-creato e co-generato nei movimenti sociali, nelle comunità, nelle case, nelle amministrazioni e nelle aziende”, e che – se è da un lato “legato allo sviluppo economico” – è nel contempo anche “l’ingrediente più importante nella nostra riflessione su come agire nel mondo per incrementare la democrazia, promuovere l’inclusione e costruire comunità eque e sostenibili” (ibidem). Viviamo in un’epoca, sembra suggerire Hall, nella quale università e comunità stanno “reinventando se stesse”, e nella quale le “nuove forme di partenariati di ricerca” possono essere sia uno dei modi in cui questo processo di reinvenzione ha luogo, sia una delle modalità entro le quali sperimentare “nuove forme di co-creazione rispettosa di conoscenza utile” in questa prospettiva (ibidem).

È dunque in questo senso – come forma di partenariato di ricerca fra università, scuole e comunità – che la ricerca-azione può costituire, forse, una risposta responsabile alle sfide educative poste dalla complessità socioculturale. Lo stesso Hall è stato, non a caso, uno dei pionieri di quegli approcci partecipativi alla ricerca che proprio alla ricerca-azione, oltre che – fra le altre – a una certa pedagogia freireana, hanno fatto riferimento fin dalla metà degli anni Settanta (Schugurensky, 2004 e 2014). E, d’altra parte, è proprio alla ricerca di tipo partecipativo, oltre che alla ricerca *community-based*, che fanno riferimento oggi molte riflessioni sulla responsabilità sociale dell’università (Vallaey 2007; Parsons, 2014). In particolare, ad esempio, François Vallaey ha sottolineato la centralità, fra gli altri elementi, di una “gestione sociale della conoscenza”, entro la quale trovano spazio aspetti quali la “negoiazione delle linee di ricerca universitaria insieme a interlocutori esterni”, ma anche “processi di costruzione delle conoscenze secondo modalità partecipative anche con attori non accademici”, nonché una diffusione ad ampio raggio e comprensibile dei processi e dei risultati dell’attività scientifica (Vallaey, 2007: 9). Aspetti che possono senz’altro trovare corrispondenze nelle modalità di ricerca-azione come sopra tratteggiate.

In fondo, la collaborazione di soggetti diversi, ciascuno a partire da conoscenze, competenze e prospettive diverse – in questo caso entro percorsi di ricerca-azione che coinvolgono insieme ricercatori-universitari e ricercatori-insegnanti (ma la riflessione potrebbe ampliarsi anche ad altri soggetti delle comunità e dei territori) – potrebbe davvero permettere a scuola e università, a ricercatori-insegnanti e a ricercatori-universitari di re-inventare almeno a tratti, e in modalità pur sempre limitate e circoscritte, se stessi e il proprio modo di lavorare, come auspicato da Budd Hall. Piuttosto che essere momenti di semplice trasmissione o acquisizione di conoscenze, allora, i percorsi di formazione in servizio progettati nelle modalità ispirate alla ricerca-azione potrebbero divenire occasione per co-costruire *insieme* frammenti di conoscenza, certo situata, ma

*proprio per questo* capace, forse, di rileggere, almeno a tratti, la complessità socioculturale odierna con occhi diversi, in grado di vedere – di quella stessa complessità – anche i punti di forza.

### **Fasi ed elementi di attenzione di un possibile percorso**

Nel tentativo di fornire una fra le molte esemplificazioni possibili delle fasi che si possono delineare per pianificare un percorso che si ispiri alla ricerca-azione – al fine di rispondere in modo responsabile ad alcune delle sfide poste sui territori dall'attuale complessità socio-culturale – è possibile tratteggiare alcuni elementi nei quali si sono articolate alcune iniziative di ricerca e formazione che hanno visto impegnati insieme negli ultimi anni professionisti (docenti e dirigenti) attivi nelle scuole e nell'Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia e docenti e ricercatori dell'Università degli Studi di Udine (1).

In entrambi questi ambiti i percorsi di ricerca e formazione si sono ispirati alla ricerca-azione proprio allo scopo di coinvolgere attivamente i professionisti attivi nei territori, da un lato valorizzandone saperi e competenze, dall'altro contribuendo a ricontestualizzare sia tali saperi e competenze sia i problemi quotidiani emergenti in scuole e territori entro un'esplicita e consapevole forma di indagine che "non si [collocasse] in uno spazio separato dall'attività educativa" (Baldacci, 2009, p. 17). In questo senso, coerentemente con un impianto ispirato alla ricerca-azione come quello sintetizzato dallo stesso Baldacci (ibidem) – ma richiamato e specificamente contestualizzato nell'ambito pedagogico-interculturale anche da alcuni recenti interventi proprio a partire dalla già citata esperienza dei Master FAMI (cfr. Bove 2019, Bolognesi 2019) – si è cercato di muovere da una fase di analisi e definizione della situazione-problema condotta insieme ai professionisti attivi nelle scuole, a partire dalla quale formulare ipotesi di intervento, da progettare, realizzare e monitorare con semplici strumenti di ricerca in vista di una verifica della coerenza o meno dei risultati raggiunti e, soprattutto, di un possibile miglioramento del piano di intervento inizialmente progettato e realizzato.

Così, per esempio, nell'ambito della progettazione dei project work dei docenti e dirigenti, impegnati nel Master/Corso attivato presso l'Università di Udine e nelle ricerche-azione ad esso collegate, si è provato a partire da una prima fase dedicata proprio all'analisi dei contesti, attraverso attività di osservazione, di rilevazione della presenza di alunni/e con cittadinanza non italiana, con background migratorio e/o con diverso background, nonché di rilevazione delle strategie metodologiche adottate per la loro inclusione e delle modalità di documentazione presenti presso le istituzioni scolastiche coinvolte, al fine di mappare – secondo modalità il più possibile condivise – sia i punti di forza che le criticità emergenti nei territori e nelle scuole in questione.

Nella seconda fase dei percorsi, anche muovendo da tale analisi, si è passati all'individuazione dell'ambito di intervento e delle ipotesi di lavoro, e quindi alla stesura e avvio dei progetti, in particolare attivando le forme di volta in volta possibili di coinvolgimento dei colleghi presenti all'interno dei diversi contesti (fra cui forme di

tutoraggio, insegnamento peer-to-peer, ecc.) ed avendo cura di promuovere, proprio nello spirito della ricerca-azione, processi di indagine diffusa e condivisa.

Infine, in una terza fase del percorso, si è sottolineata l'importanza di disseminare l'approccio della ricerca-azione all'interno degli istituti coinvolti, descrivendo e documentando le attività svolte, i risultati raggiunti e l'impatto dei percorsi, in particolare cercando di descrivere il più possibile – a partire dagli strumenti di ricerca individuati e dai risultati delle relative attività di monitoraggio – possibili modifiche rispetto ai progetti precedentemente delineati. Particolarmente importante è risultato, nell'ottica sin qui tratteggiata, promuovere il più possibile dei processi di riflessione condivisa sui modelli pedagogici, didattici e organizzativi alla base dei progetti avviati, e sulle possibili trasformazioni degli stessi, esplicitando le ricadute di tale riflessione sulla professionalità docente.

## Conclusioni

In questo contributo si è provato a suggerire come, nello specifico ambito della ricerca pedagogico-interculturale odierna – e in particolare nel tentativo di superare in tale ambito di ricerca approcci riduttivamente culturalisti – progetti e percorsi di ricerca e formazione ispirati alla logica della ricerca-azione possano costituire, forse, uno dei modi con i quali chi opera in ambito universitario può provare a rispondere il più responsabilmente possibile alle sfide che emergono nel lavoro con insegnanti che lavorano in contesti ad alta complessità socio-culturale.

Gli esempi di tali sfide possono essere molteplici: aspetti come quelli dell'organizzazione e gestione scolastica e didattica in contesti eterogenei, multiculturali e multilingui; ma anche la complessità connessa alla rilevazione dei bisogni e dei punti di forza di apprendenti con età e caratteristiche molto diverse, e i cui vissuti emergono all'intersezione fra una pluralità di differenze non sovrapponibili fra loro; e, ancora, temi come il contrasto a forme di discriminazione molto diversificate e non facilmente riconducibili a chiavi di lettura semplicistiche; oppure tutti i diversi aspetti riconducibili al rapporto fra scuole e territori (il rapporto con le famiglie, con i servizi, con il mondo del lavoro, ecc.); fino ad arrivare, tra gli altri, proprio al tema della formazione dei docenti e degli altri professionisti dell'educazione chiamati a operare in situazioni di tale complessità.

Certo, nel tentativo di accompagnare, progettare, realizzare percorsi ispirati alla ricerca-azione entro contesti con tali caratteristiche, non sono poche le criticità emergenti. Alcune – rilevate peraltro anche entro altri percorsi analoghi (cfr. ancora la già citata Bove, 2019, p. 71) – sono forse riconducibili, almeno in parte, ai limiti posti dalle tempistiche delle scuole e dei progetti stessi, che spesso non permettono facilmente di trovare il tempo necessario per costruire i gruppi di ricercatori-insegnanti, o anche solo per il confronto *peer-to-peer*, o per costruire la necessaria confidenza, non scontata per tutti i docenti, rispetto a determinati metodi o strumenti di ricerca. Mentre altri possibili punti di debolezza rientrano forse fra quelli legati a tratti più costitutivi della ricerca-azione, quali ad esempio le possibili “forzature del processo di ricerca verso le aspettative dei soggetti coinvolti”



oppure “la possibile “eccessiva identificazione dei ricercatori, essendo questi immersi nel contesto in cui si svolge l’indagine” (Mancaniello, 2004, p. 144).

Oppure, ancora, è importante tenere presente il sempre possibile rischio di “autoreferenzialità” a cui potrebbe esporsi una ricerca-azione nella quale si ipotizzasse “un insegnante ricercatore che imparerebbe da sé attraverso l’autoriflessività” (Calvani, 2011, p. 79). Proprio per limitare un tale rischio, diventa particolarmente importante che, entro percorsi ispirati ai principi della ricerca-azione, gli insegnanti possano davvero allenarsi a utilizzare strumenti di ricerca, anche semplici, che possano affiancare o integrare approcci qualitativi e quantitativi, nonché per taluni aspetti ispirarsi oggi anche ad approcci basati sulle evidenze (si veda ad esempio, per lo specifico ambito dell’inclusione anche in contesti ad alta complessità socioculturale, uno strumento come quello proposto da Cottini et al. 2016), mantenendo peraltro una necessaria attenzione sulle possibili criticità che sono state richiamata in letteratura anche nei confronti di questi (come di altri odierni) approcci (Biesta 2010).

D’altra parte, sono proprio le caratteristiche di riflessività e circolarità fra teoria e prassi proprie della ricerca-azione che sembrano poter contribuire non solo a una presa di consapevolezza rispetto alle criticità appena richiamate, ma anche a una possibile modalità per provare a rispondervi, appunto, responsabilmente. E questo, forse, a maggior ragione in relazione alle specifiche caratteristiche di complessità socio-culturale dei contesti dai quali questo contributo ha preso le mosse. Infatti, come ha felicemente sintetizzato Chiara Bove in un recente contributo, il modello della ricerca-azione offre entro tali contesti diversi spunti in particolare perché “è radicato nelle situazioni, aderente alle caratteristiche socioculturali e materiali dei contesti, progettato insieme agli *insider* e svolto in forma collaborativa, ma nel contempo ancorato a quadri teorico concettuali che ne garantiscono l’efficacia in termini di lettura critica/astrazione” (Bove, 2019, p. 67). È, forse, proprio questa sua intrinseca doppia valenza, questa caratteristica compresenza di concretezza e astrazione, coinvolgimento e distacco, che può in fondo, contribuire a costruire una risposta responsabile alle sfide poste dai contesti ad alta complessità socio-culturale odierni.

### Note degli autori (attribuzione dei paragrafi)

L'intero lavoro è frutto di un'elaborazione collettiva dei due autori e tuttavia Davide Zoletto è autore dei §§ 1, 2 e 4, Francesca Zanon è autrice del § 3 e 5, mentre il § conclusivo è opera di entrambi.

### Note

- (1) Nello specifico, si è trattato di percorsi sviluppati proprio in risposta ai due macroambiti di intervento richiamati nel secondo paragrafo di questo contributo, ovvero alcune delle azioni avviate in Friuli Venezia Giulia nell'ambito del già citato "Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri" promosso dal MIUR in collaborazione con il Ministero dell'interno e cofinanziato dall'Unione europea nell'ambito del Programma nazionale Fondo asilo migrazione e integrazione (FAMI), Obiettivo specifico 2 "Integrazione e migrazione legale" – Obiettivo nazionale 3 "Capacity building" (in particolare per quanto riguarda il Master di I Livello/Corso di aggiornamento professionale in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" attivato nell'ambito di tale programma presso l'Università degli Studi di Udine per l'a.a. 2016/2017 e le attività di ricerca-azione ad esso correlate) e di alcune attività connesse alle azioni promosse dal Centro di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo della stessa regione e al progetto Erasmus + KA1 mobilità intitolato "Promuovere l'inclusione dei migranti: tecnologie, lingue, cittadinanza (ProInMigra)", finanziato dall'Unione Europea e coordinato dall'Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia, e portato avanti da un consorzio composto dai quattro CPIA della regione e dall'Università della Libertà del Friuli Venezia Giulia (cfr. per questo secondo ambito il già citato Floreancig et al. 2018). Un ringraziamento particolare va a tutti i dirigenti e docenti coinvolti in tali progetti, nonché alla prof.ssa Fabiana Fusco dell'Università degli Studi di Udine e alle dott.sse Paola Floreancig e Flavia Virgilio entrambe attive durante il corso di tali progetti nell'ambito dell'USR Friuli Venezia Giulia.

## Bibliografia

- Altet, M. (2012). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola, pp. 291-310.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press (trad. it.: *Modernità in polvere*. Meltemi, Roma 2001).
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci, M. (2009). La ricerca empirica in pedagogia. *Studi sulla Formazione*, 12 (1/2), pp. 15-21.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder-London: Paradigm Publisher.
- Bolognesi I. (2014). Scuole dell'infanzia con elevata presenza di bambini di origine straniera. Conflitti sociali, processi educativi e opportunità evolutive. *Educazione Interculturale*, 12 (2): 183-198.
- Bolognesi, I. (2019). Formarsi alla riflessività. Il tirocinio dell'insegnante in servizio in contesti multiculturali. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*. 17(1), pp. 76-89.
- Bove, C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*. 17(1), pp. 59-75.
- Brighenti, A.M. (2008). Visuale, visibile, etnografico. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 1, pp. 91-113.
- Butler, J., Spivak, G.C. (2007). *Who Sings the Nation State? Language, Politics, Belonging*. Londra-New York: Seagull Press (trad. it. *Che fine ha fatto lo Stato-Nazione?* Roma: Meltemi, 2009).
- Calvani, A. (2011). Decision Making nell'istruzione. Evidence Based Education e conoscenze sfidanti. *ECPS Journal*, 3, pp. 77-99.
- Catarci M. (2013). Interculturalism in Italian primary schools with a high concentration of immigrant students. *Intercultural education*, 24 (5): 456-475. DOI: 10.1080/14675986.2013.827946
- Comber B. (2007). Assembling dynamic repertoires of literate practices. In E. Bearne, J. Marsh (eds.), *Literacy and Social Inclusion. Closing the Gap*. Sterling: Trentham Books, pp. 115-131.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., Zoletto, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane, *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*. 2 (16), pp. 65-87.
- Da Silva Iddings A.C., Combs M.C., Moll L.C. (2014). English Language Learners and Partnerships With Families, Communities, Teacher Preparation, and Schools. In H. Richard Milner IV & K. Lomotey (eds.), *Handbook of Urban Education* New York: Routledge, pp. 188-196.
- Derrida, J. (1994). *Politiques de l'amitié*. Paris: Editions Galilée (trad. it.: *Politiche dell'amicizia*. Milano: Raffaello Cortina, 1995).
- Deluigi, R. (ed.) (2013). *Formazione professionale e intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Dyson A.H. (1995). What Difference Does Difference Make? Teacher Perspectives on Diversity, Literacy, and the Urban Primary School. *English Education*, 27(2): 77-139.
- Fiorucci M. (2015). The Italian Way for Intercultural Education. In M. Catarci, M. Fiorucci (eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. Farnham, Ashgate, pp. 105-129.

- Floreancig, P., Fusco, F., Virgilio, F., Zanon, F., Zoletto, D. (eds) (2018). *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*. Milano: FrancoAngeli.
- Floreancig, P. (2018). I CPIA. Sfide organizzative per l'educazione degli adulti. In Floreancig, P., Fusco, F., Virgilio, F., Zanon, F., Zoletto, D. (eds). *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*. Milano: FrancoAngeli, pp. 15-19.
- Frabboni F. (1999). *La didattica. Motore della formazione*. Bologna: Pitagora editore.
- Hall, B. (2013). Knowledge, democracy and action: an introduction. In Hall, B., Jackson, E., Tandon, R., Lall, N., & Fontan, J. (2013). *Knowledge, democracy and action. Community-university research partnerships in global perspectives*. Manchester: Manchester University Press, pp. 3-16.
- Mancaniello, M.R. (2004). Ricerca azione/Ricerca azione partecipativa. In M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza, pp. 143-144.
- MIUR (2016). *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019* adottato con DM n. 797/2016.
- MIUR (2017). *Nota MIUR 2239 del 28 aprile 2017* su "Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri", Programma Nazionale FAMI, Obiettivo Specifico 2 "Integrazione e migrazione legale" . Obiettivo 3 "Capacity Building" – lettera K), Prog. N. 740.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Parsons, A. (2014). *Literature review on social responsibility in higher education*. [Occasional paper N° 2]. UNESCO Chair for Community Based Research and Social Responsibility in Higher Education. Available at: [http://unescochair-cbrsr.org/unesco/pdf/Occasional\\_paper.pdf](http://unescochair-cbrsr.org/unesco/pdf/Occasional_paper.pdf) [ultimo accesso: 18.04.2019]
- Santerini M. (ed.) (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Schugurensky, D. (2004). 1975: Budd Hall coordinates a special issue of *Convergence on Participatory Research*, sparking international network. In D. Schugurensky (Ed.), *History of Education: Selected Moments of the 20th Century*. [Online]. Available at: <https://legacy.oise.utoronto.ca/research/edu20/moments/1975hall.html> [ultimo accesso: 18.04.2019]
- Schugurensky, D. (2014). Freire, Paulo. In Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (2014). *The SAGE encyclopedia of action research* (Voll. 1-2). London: SAGE Publications, pp. 367-371.
- Sleeter C.E. (2010). Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5 (1): 116-119.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tarozzi M. (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher education. *Intercultural education*, 25(2): 128-142. DOI: 10.1080/14675986.2014.888804
- Vallaes, F. (2007). *Responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. Tecnológico de Monterrey. Programa para la Formación en Humanidades. Available at: [http://bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2011/12/Responsabilidad\\_Social\\_Universitaria\\_Francois\\_Vallaes.pdf](http://bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2011/12/Responsabilidad_Social_Universitaria_Francois_Vallaes.pdf) [ultimo accesso: 18.04.2019]
- Zinant L., Zoletto D. (2018). Quale pedagogia nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive da una ricerca con gli insegnanti. *Pedagogia Oggi*, XVI (2): 171-186.

Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.