

Formare gli insegnanti ad una prospettiva inclusiva Il progetto europeo RISE per l'integrazione scolastica degli alunni rom e sinti

Ivana Bolognesi

L'articolo presenta i primi esiti di una ricerca-azione realizzata con il progetto europeo RISE (Rom Inclusive School Experiences) che ha avuto lo scopo di realizzare processi di inclusione in alcune scuole italiane, frequentate da alunni rom e sinti. Il saggio presenta il disegno della ricerca e descrive, in particolare, la parte relativa alla formazione degli insegnanti. Dall'analisi dei dati emergono dei cambiamenti migliorativi nell'atteggiamento dei docenti verso l'utilizzo delle didattiche attive e all'adozione di una postura riflessiva, considerati aspetti determinanti per la realizzazione dei processi inclusivi.

The article introduces the first results of an action-research carried out with the European project RISE (Roma Inclusive School Experiences) which aimed to realize inclusion processes in some Italian schools, attended by Roma and Sinti pupils. The paper explains the design of the research and describes, in particular, the part related to teacher training. From the analysis of the data emerges improved changes in the attitude of teachers towards the use of active teaching and the adoption of a reflective posture, considered determinant aspects for the realization of inclusive processes.

Parole chiave: alunni rom e sinti, ricerca azione, formazione insegnanti, inclusione, competenze interculturali

Keywords: Roma and Sinti students, action research, teacher training, inclusion, reflective competences

1. Gli scopi del Progetto europeo RISE (Rom Inclusive School Experiences)

Il progetto RISE (Roma Inclusive School Experiences)¹ si inserisce all'interno del programma europeo "Rights, Equality and Citizenship" (REC) che sostiene interventi di tipo educativo e sociale indirizzati alla realizzazione di pratiche e modelli per l'inclusione delle minoranze e per il superamento della disuguaglianza sociale.

¹ Il progetto RISE si è svolto da gennaio 2018 a marzo 2020; può essere visionato sul sito: <https://www.projectrise.eu/it>.

All'interno di questo programma quadro è data un'attenzione privilegiata alle minoranze Rom in risposta all'attuazione di politiche europee² volte a migliorarne le condizioni di vita, promuoverne i diritti e contrastare le discriminazioni e l'antiziganismo³. In particolare il progetto RISE ha affrontato alcune criticità che caratterizzano la scolarizzazione dei minori rom e sinti ed ha come scopo generale la realizzazione di processi di integrazione scolastica di questi alunni residenti in Italia, Portogallo e Slovenia⁴.

Il saggio si focalizza sulla parte del progetto svolto in Italia nelle città di Bari e Bologna ed è articolato secondo la seguente struttura: breve descrizione dello stato dell'arte e delle ricerche svolte in Italia rispetto alla scolarizzazione dei minori rom e sinti; descrizione del progetto di ricerca e della sua realizzazione; analisi e interpretazione dei primi esiti della ricerca che riguardano l'ambito della formazione degli insegnanti in prospettiva inclusiva.

2. *Le comunità Rom e Sinti in Italia: studi e ricerche in ambito scolastico*

Gli studi e le ricerche sottolineano quanto la scarsa riuscita scolastica degli alunni rom e sinti sia da collegare alle svariate forme di discriminazione e di esclusione vissute dalle comunità rom⁵. Quindi ciò

² Tra le diverse risoluzioni promulgate dall'Europa, citiamo la "Risoluzione su una strategia europea per i Rom" del 31 gennaio 2008, in cui si fa espressamente riferimento al *Porrajoms*, che in lingua *romanes* significa "divoramento", e sta ad indicare la persecuzione e lo sterminio del popolo Rom nei campi di concentramento, ad opera del nazismo e del fascismo. Cfr. L. Bravi, *Altre tracce sul sentiero di Auschwitz*, Roma, Cisu, 2002; L. Bravi, *Rom e non-zingari. Vicende storiche e pratiche rieducative durante il regime fascista*, Roma, Cisu, 2007.

³ L'antiziganismo si riferisce a "tutte le forme di comportamento contro gli zingari realizzate generalmente in Europa... La categoria di antiziganismo è una categoria politetica, ossia una categoria che non ha tratti sufficienti e necessari che la definiscono, ma è costituita da un insieme di anelli concettuali che si sovrappongono gli uni sugli altri in modo da formare una sorta di catena concettuale. L'antiziganismo, con tutti i suoi antiziganismi locali, ha giusto la struttura di un'aria di famiglia, una caratteristica che condivide con gli altri razzismi" (L. Piasere, *L'Antiziganismo*, Macerata, Quolibet, p. 16).

⁴ Le istituzioni coinvolte sono: Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, Università di Minho, Braga (Portogallo), Centro Novo mesto (Slovenia), Istituto degli Innocenti di Firenze. Il progetto europeo è coordinato da Mariateresa Tagliaventi dell'Università di Bologna.

⁵ Le comunità rom e sinte, pur essendo presenti in Italia dal XV secolo, non sono ancora oggi riconosciute come le altre minoranze presenti sul territorio nazionale. La

significa addentrarsi nei rapporti passati e attuali con il gruppo maggioritario che hanno inciso, in diverso modo, sulla frequenza scolastica dei minori⁶. È solo a partire dagli anni Sessanta che i bambini rom cominciarono a frequentare la scuola a seguito dell'istituzione di classi separate, denominate *Lacio Drom* (che significa “Buon viaggio” in lingua *romanes*⁷), che furono abolite negli anni Ottanta a favore di un loro inserimento nelle classi comuni⁸.

La ricerca storica di Luca Bravi⁹ ha rilevato non solo gli scarsi risultati scolastici ottenuti dai bambini che frequentarono le classi *Lacio Drom*, ma anche le mancanze della legislazione scolastica di quel periodo che, se da un lato cercò di eliminare la segregazione scolare, dall'altro purtroppo non costruì una proposta organica e continuativa di formazione del personale docente. Tale mancanza ha contribuito a sua volta, e contribuisce ancora oggi, a rendere inefficaci i progetti rivolti a questa minoranza che esprimono più finalità di assimilazione, anziché di valorizzazione di capacità e specificità appartenenti a questi alunni.

legge n. 482 del 1999 annovera invece le seguenti le minoranze: albanese, catalana, germanica, greca, slovena, croata, francese, franco-provenzale, friulana, ladina, occitana e sarda. Il Consiglio di Europa stima che i rom e sinti, italiani e immigrati, presenti in Italia siano circa 140.000 pari a una percentuale dello 0,2%, una delle più basse in Europa. Tra questi le persone che vivono in aree sosta sono circa 25.000 di cui il 60%, pari a circa 15.000 individui, abita in 127 insediamenti attrezzati di servizi igienici ed elettrici che sono collocati in 74 comuni italiani; la restante popolazione, tra gli 8.600 e le 10.600 individui, vive in insediamenti non attrezzati che, a seguito degli sgomberi, diventano micro-aree abitate da 2-3 famiglie. Cfr. *Comunità rom negli insediamenti formali e informali in Italia*, Rapporto 2018, Associazione 21 luglio.

⁶ L. Bravi, *Rom e sinti in Italia. Permanenze e migrazioni*, in P. Corti, M. Sanfilippo (a cura di), *Migrazioni. Storia d'Italia. Annali: 24*, Torino, Einaudi, 2009, pp. 183-197.

⁷ Sugli studi della lingua romani indichiamo tra gli altri: G. Soravia, *Rom e Sintì in Italia. Breve storia della lingua e delle tradizioni*, Pisa, Pacini editore, 2009.

⁸ Non stupisce, quindi, che ancora oggi la presenza degli alunni rom e sinti nelle scuole sia caratterizzata da numerose fragilità, dovute spesso ad una scarsa frequenza scolastica che diminuisce in modo considerevole con l'aumentare dei gradi scolastici. Non esistono più stime ufficiali sulla presenza degli alunni rom e sinti nella scuola. Gli ultimi dati presentati dal Miur sono quelli relativi al 2012/13 che riportano un totale di 11.481 alunni che hanno espresso la loro appartenenza rom o sinti, tra questi: 1.906 sono alla scuola dell'infanzia, 6.253 alla scuola primaria, 3.215 alla scuola secondaria di primo grado e solo 107 in quella di secondo grado.

⁹ L. Bravi, *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei sinti e dei rom in Italia*, Milano, Unicopli, 2004.

In Italia sono stati svolti diversi studi etnografici che hanno cercato di descrivere la situazione degli alunni rom in alcuni contesti scolastici. I primi tra questi sono stati svolti oltre che da Leonardo Piasere¹⁰ anche da Ana Maria Gomes¹¹, che ha effettuato un'interessante osservazione partecipante sia all'interno dell'ambiente scolastico, frequentato da un gruppo di bambini sinti di Bologna, sia in quello delle loro famiglie rilevando significative discontinuità tra i due ambienti. Nella ricerca è inoltre evidenziato quanto l'*agency* dei bambini e delle loro famiglie abbia permesso loro di attribuire un significato proprio all'esperienza della scolarizzazione.

Uno studio successivo, svolto dall'antropologa Stefania Pontrandolfo¹² agli inizi degli anni Duemila, ha preso in esame un caso particolare di integrazione che ha riguardato la comunità dei rom di Melfi in Basilicata. La ricerca, in parte etnografica e in parte storica, ha evidenziato come nelle scuole di questa città non siano presenti progetti "speciali" per gli alunni rom e non ci siano insegnanti specializzati per questo gruppo. Gli alunni rom in questa realtà sembrano scomparire proprio perché non si avverte la loro diversità neanche nel contesto sociale, per cui se da una parte ciò ha contribuito ad un loro successo sociale e scolastico, dall'altra ha in realtà condotto ad una loro completa assimilazione e ad una perdita di ciò che costituisce la loro origine culturale.

È dello stesso periodo lo studio etnografico svolto dall'antropologa Carlotta Saletti Salza attuato in una scuola di Torino frequentata da bambini *xoraxané romà*¹³. In questa indagine è posta l'attenzione sul processo di costruzione della rappresentazione dell'alunno nomade da parte degli insegnanti e da una certa cultura della scuola, che di fatto disconosce l'alunno rom e le sue acquisizioni culturali apprese all'in-

¹⁰ L. Piasere, *Rom, sinti e camminanti nelle scuole italiane: risultati di un progetto di ricerca etnografica dell'educazione*, in F. Gobbo (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma Cisu, 2007.

¹¹ A. M. Gomes, *Vegna che ta fago scriver*, Roma, Cisu, 1998.

¹² L. Piasere, *Rom, sinti e camminanti nelle scuole italiane: risultati di un progetto di ricerca di etnografia dell'educazione*, in F. Gobbo (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, Cisu, 2007; S. Pontrandolfo, *Un secolo di scuola. I rom a Melfi*, Roma, Cisu, 2003. La ricerca di Stefania Pontrandolfo è stata condotta nell'ambito del progetto europeo "The education of Gypsy childhood in Europe" coordinata, in Italia, da Leonardo Piasere.

¹³ I *xoraxané romà* sono un gruppo rom sloveno di religione musulmana che ha iniziato la sua immigrazione verso l'Italia a partire dagli anni '60, che si è intensificata in seguito al conflitto avvenuto negli anni Novanta nella ex-Jugoslavia.

terno della famiglia e nel campo sosta. Secondo l'autrice è proprio da questo mancato riconoscimento che dipende la scarsa frequenza degli alunni rom e il conseguente insuccesso scolastico¹⁴.

Anche la ricerca etnografica di Giorgia Peano¹⁵ si focalizza sui diversi aspetti di criticità, ma anche punti di forza, che mostrano un gruppo di bambini rom immigrati frequentanti una scuola di Torino. La ricercatrice evidenzia come siano presenti, tra questi alunni, forme di aiuto e di sostegno reciproco che permettono loro di affrontare il confronto con la cultura della scuola e con le sue regole.

Sono presenti anche progetti di ricerca europei che si sono occupati della formazione degli insegnanti e tra questi citiamo "Inset-Rom", coordinato da Francesca Gobbo, che a partire da un'indagine conoscitiva su un gruppo di insegnanti della città di Torino e di Firenze, ha promosso un percorso di formazione ai docenti sulla storia delle comunità rom e l'organizzazione di percorsi didattici rivolti alla creazione di conoscenza e dialogo tra le famiglie rom e non rom¹⁶.

In sintesi tutte queste ricerche intendono descrivere quanto sia difficile per gli alunni rom procedere nella formazione di base e in quella superiore, compresa quella universitaria, ponendo l'attenzione sulla discontinuità culturale che si presenta ai bambini/alunni nel passaggio tra il contesto familiare e quello scolastico: in questo passaggio molte loro competenze vengono annullate o scarsamente riconosciute sia nell'uno che nell'altro contesto.

3. Metodologia e campione del progetto: dalla ricerca-azione all'organizzazione del percorso

In linea con la prospettiva dell'antropologia dell'educazione che considera la scuola anche un "ambiente culturale" ed interpreta l'esperienza e la riuscita scolastica come frutto della relazione tra maggioranza e minoranze, il progetto RISE si è proposto di agire nel contesto scolastico piuttosto che all'interno delle comunità rom¹⁷. L'oggetto della ricerca è stato definito a partire dalle linee generali del

¹⁴ C. Saletti Salza, *Alunni rom e sinti, soggetti di un percorso "speciale" differenziante*, in G. Gobbo (a cura di), *L'educazione al tempo dell'interculturalità*, Roma, Carocci, 2008.

¹⁵ G. Peano, *Bambini rom, alunni rom*, Roma, Cisu, 2013.

¹⁶ F. Gobbo, *INSETrom. Un progetto europeo per la formazione delle insegnanti*, in "Educazione interculturale", 3, 2009, pp. 347-358.

¹⁷ F. Gobbo, A.M. Gomes, *Etnografia nei contesti educativi*, Roma, Cisu, 2003.

progetto europeo REC ed ha pertanto riguardato il tema dell'inclusione a scuola degli alunni rom e sinti, appartenenti appunto ad una minoranza fortemente discriminata come evidenziato da diversi studi e ricerche.

Nel gruppo di ricerca si è cercato, innanzitutto, di giungere alla definizione di un concetto condiviso di inclusione in modo che questo potesse fornire un orientamento alle scelte progettuali e metodologiche del progetto: “Includere significa mettere al centro le condizioni in cui si trovano gli individui e contemporaneamente si riferisce alla necessità di diminuire le diseguaglianze ... fornendo a tutti una prospettiva esistenziale in cui i processi di *empowerment* siano centrali”¹⁸.

Questa idea di inclusione ha permesso di identificare pratiche e attività strutturate che potessero rendere il contesto scolastico (costituito da spazi, persone, relazioni, regole e valori) accogliente e valorizzante per coloro che lo abitano quotidianamente (insegnanti, alunni e genitori) e in grado di far accedere tutti alle opportunità formative in esso presenti.

A partire da questo concetto sono state formulate le domande di ricerca che hanno guidato le scelte metodologiche ed organizzative di tutto il progetto; queste sono state: le didattiche attive possono creare processi inclusivi all'interno del gruppo classe? E una formazione sulle didattiche attive e sulla pratica riflessiva produce nell'insegnante maggiori competenze nella costruzione di processi inclusivi?

La metodologia adottata nell'intero percorso è stata quella della *ricerca-azione* che è un modello di ricerca empirica teso a risolvere i problemi della pratica educativa, così come essi si presentano all'interno dei contesti scolastici, ed ha come principale caratteristica fondare la propria azione sulla collaborazione tra insegnanti e ricercatori che operano insieme per modificare situazioni ritenute dagli stessi insegnanti difficili e/o complesse¹⁹. “Si tratta di un dispositivo flessibile, che assume un'idea di scuola come laboratorio in cui individuare dubbi e problemi da sottoporre a indagine sistematica e a cui tornare per la verifica dell'efficacia delle azioni introdotte per migliorare la qualità delle pratiche agite. L'insegnante è, in questo senso, attore direttamente coinvolto nell'indagine e interlocutore critico delle pratiche.

¹⁸ M. Corsi, S. Ulivieri, *La pedagogia del well-being*, in “Pedagogia oggi”, 1, 2013.

¹⁹ C. Trombetta, L. Rosiello, *La ricerca azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento, Erickson, 2000.

Non è esterno, né osservatore passivo, ma protagonista del processo di analisi critica dell'agire in situazione. In questo senso si tratta di un modello che risponde ai presupposti sulla formazione degli insegnanti sopra citati proprio alla luce di alcune caratteristiche che lo distinguono da altri modelli di ricerca empirici (ricerca sperimentale, ricerca clinica, ecc.)²⁰.

Potremmo anche precisare che non si è trattato solo di ricerca-azione, ma anche di *ricerca-formazione* proprio perché una parte di questa è stata rivolta allo sviluppo di alcune competenze nell'insegnante necessarie, a nostro avviso, per la costruzione di processi inclusivi nel contesto scolastico. Quindi la *ricerca-formazione* oltre ad essere una ricerca empirica, che si avvale di metodologie di ricerca differenziate, si propone “di promuovere la professionalità degli insegnanti (e degli operatori educativi all'interno delle istituzioni scolastiche e dei servizi per l'infanzia) attraverso la costruzione di percorsi di ricerca, in un quadro di collaborazione inter-istituzionale”²¹.

Data la numerosità del personale docente coinvolto e la dislocazione del progetto in due città non è stato possibile formare un unico gruppo di ricerca e perciò sono stati costituiti diversi sottogruppi che mantenevano tra di loro strette connessioni sul piano della riflessione rispetto ai dati raccolti e alle scelte operative attuate nei diversi contesti scolastici. Nella figura 1 è esemplificato l'organigramma dei gruppi di ricerca.

Il gruppo di ricerca universitario è stato costituito dalle ricercatrici e dai collaboratori afferenti al Dipartimento, mentre i gruppi di ricerca con le scuole sono stati formati dagli insegnanti e dai componenti del gruppo di ricerca universitario²².

²⁰ C. Bove, *Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale*, in “Educazione interculturale”, 1, 2019, p. 65.

²¹ I. Vannini, *Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro Crespi*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 22.

²² Il gruppo di ricerca dell'Università è stato composto da Mariateresa Tagliaventi (coordinatrice del progetto), Giovanna Guerzoni, Ivana Bolognesi, Lisa Cerantola, Francesco Fiore e Luca Ferrari. I gruppi di ricerca-scuole sono stati così costituiti: gruppo A di Bologna da ricercatrici (M. Tagliaventi, G. Guerzoni, I. Bolognesi e L. Cerantola) e dalle insegnanti di due scuole di Bologna; il gruppo B di Bologna da ricercatrici (I. Bolognesi, G. Guerzoni e L. Cerantola) e dalle insegnanti di altri due plessi di scuola; il gruppo C di Bari da ricercatrici (M. Tagliaventi e I. Bolognesi) e dal tutor F. Fiore e dalle insegnanti del plesso di Bari.

All'interno del gruppo di ricerca universitario è avvenuto un confronto costante e continuo su tutti gli aspetti teorici, metodologici e organizzativi della ricerca, sin dalla sua fase preliminare di scelta del campione e di definizione degli strumenti per la raccolta dei dati (descritti qui di seguito). L'interpretazione e la riflessione sui dati raccolti, unitamente al monitoraggio delle azioni intraprese nelle scuole, venivano poi riproposte come oggetto di discussione ai gruppi di ricerca con le scuole, le cui elaborazioni e successivi interrogativi erano a loro volta discussi all'interno del gruppo di ricerca-universitario per monitorare le diverse azioni intraprese grazie ad un interscambio costante come mostrato nella figura 1, al termine dell'articolo.

In particolare nei gruppi di ricerca-scuola si è cercato di attivare processi di riflessione sulle didattiche attive utilizzate in classe (laboratori e apprendimento cooperativo). Il confronto avveniva a partire da input forniti dalle ricercatrici, descritti nel paragrafo 4, unitamente alla lettura dei dati raccolti con lo strumento del test sociometrico e con l'osservazione partecipante; questo processo ha avuto lo scopo prioritario di esplicitare i significati educativi e l'utilità delle azioni intraprese per il processo di inclusione.

Tale struttura organizzativa ha reso possibile una *riflessione ricorsiva* sull'esperienza, caratterizzata dalla metodica del dubbio e della interrogazione, ritenuta dal gruppo di ricerca come un passaggio necessario per produrre cambiamenti strutturali in ottica inclusiva nelle pratiche e nel ruolo svolto da tutti gli attori coinvolti²³. In tal senso il ruolo delle ricercatrici è stato proprio quello di “far emergere i saperi taciti dei docenti, tramite l'utilizzo di strumenti di ricerca di tipo qualitativo...”²⁴.

Gli strumenti adottati per la raccolta dei dati, elencati nella tabella n. 1, sono stati molteplici e ciò ha permesso di osservare l'oggetto della ricerca (il processo inclusivo) da più prospettive e di monitorare tutte le fasi del percorso grazie all'analisi e alla condivisione dei dati²⁵.

²³ D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., Milano, FrancoAngeli, 2006.

²⁴ E. Nigris, *L'evoluzione della ricerca pedagogica-didattica fra teoria e pratica. Quali ruoli e quali compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione?*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 33.

²⁵ I riferimenti teorici e metodologici a cui fanno riferimento i diversi strumenti utilizzati sono trattati da autori di diversi ambiti disciplinari, qui facciamo riferimento, tra gli altri, al testo di D. Silverman, *Come fare ricerca qualitativa*, tr. it., Roma, Carocci, 2002.

Le interviste e i *focus*, utilizzati nella fase preliminare del progetto, sono serviti per raccogliere le rappresentazioni di insegnanti, genitori e alunni riguardo alla loro idea di inclusione.

Il questionario *Index for inclusion*, adottato all'inizio e alla fine dello svolgimento delle attività con le scuole, ha raccolto dati che hanno rilevato gli eventuali cambiamenti in ottica inclusiva avvenuti nelle classi coinvolte. Il questionario è costituito da una serie di indicatori che individuano i diversi aspetti dell'inclusione²⁶.

Il test-sociometrico, somministrato ad inizio e fine ricerca, ha avuto invece l'obiettivo di comprendere se anche le relazioni tra alunni si fossero modificate in seguito alle azioni intraprese, mentre l'osservazione partecipante ha permesso di avere uno sguardo descrittivo sulla vita quotidiana delle classi coinvolte. Nella parte conclusiva della ricerca sono stati effettuati *focus group* e questionari per conoscere in modo approfondito il punto di vista delle insegnanti sul percorso complessivo del progetto²⁷.

Il campione della ricerca è stato costituito da alunni e insegnanti delle scuole primarie e scuole secondarie di primo grado di alcuni Istituti comprensivi delle città di Bari e di Bologna. La tabella n. 2 riporta i dati del campione.

Tutte le classi coinvolte fanno parte di plessi scolastici collocati in zona periferiche di entrambe le città. A Bologna le scuole si trovano in quartieri caratterizzati da una forte multiculturalità dovuta a processi di immigrazione passati e recenti e dalla presenza di ceti sociali medio-bassi. Mentre a Bari le scuole sono situate in un quartiere in cui sono presenti fenomeni di criminalità e illegalità, e le famiglie degli alunni sono caratterizzate da povertà culturale ed economica. In entrambi i contesti il comune promuove attività culturali e servizi di vario tipo al fine di contrastare i vari processi di degrado socio-culturale.

²⁶ Il questionario, nella versione italiana, si trova in: T. Booth, M. Ainscow (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, tr. it., Trento, Erickson. Ogni indice del questionario è formato da domande che precisano in modo più accurato situazioni e problematiche che esemplificano i processi di inclusione. Alcune di queste riguardano le dinamiche di classe tra alunni e tra alunni e insegnanti, altre invece descrivono le capacità necessarie ad un insegnante per valorizzare le specificità di ogni alunno e per creare un clima positivo in classe.

²⁷ L'Istituto degli innocenti di Firenze è stato l'ente esterno responsabile della valutazione dell'intero progetto ed ha gestito tutti gli strumenti di valutazione nei tre paesi europei, come l'*Index for inclusion*, ed i questionari e i *focus* finali.

Ai margini di queste zone periferiche si collocano le aeree sosta in cui vivono i bambini rom e sinti e le loro famiglie, che frequentano le classi coinvolte nel progetto. In particolare le scuole bolognesi sono frequentate da bambini sinti italiani e rom immigrati, che vivono in aree sosta o in appartamenti vicini alle scuole, mentre a Bari gli alunni appartengono a un gruppo rom romeno e vivono in un campo attrezzato vicino alla scuola²⁸.

4. *Realizzazione del Progetto: le azioni della ricerca*

Il progetto si è svolto da gennaio 2018 a marzo 2020 e la ricerca ha preso avvio con un'indagine esplorativa, svolta tra maggio e luglio 2018, tesa a raccogliere il punto di vista di diversi attori (insegnanti, dirigenti, operatori sociali, alunni, genitori) riguardo alla loro idea di inclusione e a come questa si potesse percepire nelle scuole e negli ambienti di vita.²⁹

Le principali difficoltà segnalate da insegnanti e dirigenti sono riconducibili a condizioni di povertà e di disagio familiare che incidono in modo rilevante sulla frequenza e l'andamento scolastico degli alunni (italiani, rom/sinti e di origine straniera) appartenenti a queste tipologie di famiglie. Per il personale scolastico il processo inclusivo si crea quando si verifica una conoscenza reciproca tra famiglie e scuola oltre che alla presenza di relazioni costruttive tra i compagni della stessa classe.

Genitori e alunni hanno definito la loro idea di inclusione come uno “stare bene a scuola” che si realizza attraverso la presenza di una relazione di accoglienza e disponibilità da parte degli insegnanti verso gli alunni, e l'adozione di una didattica capace di coinvolgere e di appas-

²⁸ Le aree-sosta, in cui vivono gli alunni e le famiglie rom e sinti, sono dei terreni autorizzati dalle amministrazioni locali che sono attrezzati con diversi servizi (servizi igienici, energia elettrica, acqua potabile) che però risultano essere insufficienti al numero di persone in esse presenti.

²⁹ Le interviste sono state rivolte a 20 adulti (insegnanti, dirigenti e genitori) e i *focus group* hanno coinvolto 23 bambini, di cui 6 di origine rom e sinti, appartenenti ai contesti scolastici in cui si sarebbe svolto il progetto. Le interviste e i *focus group* affrontavano le seguenti aree tematiche: difficoltà e risorse presenti nel contesto scolastico; la rappresentazione del concetto di inclusione; i progetti di educazione interculturale. Questa indagine è stata svolta da Lisa Cerantola a Bologna e da Francesco Fiore a Bari. L'elaborazione dei dati raccolti sono riportati in “Rise Project-Intermedie report. A bord view of inclusion” che può essere consultato sulla piattaforma: <https://www.projectrise.eu/it>.

sionare gli studenti alla lezione e ai contenuti trasmessi. In particolare i genitori sottolineano anche l'importanza di coltivare e migliorare la comunicazione con le famiglie da parte della scuola, mentre gli alunni di avere la possibilità di conoscere meglio i professori, cosa che permetterebbe loro di poter costruire relazioni più aperte caratterizzate da una maggiore fiducia verso i docenti.

Riguardo alle famiglie rom e sinte, gli insegnanti sottolineano che c'è bisogno di curare maggiormente il passaggio dalla scuola primaria alla scuola media di primo grado, poiché la frequenza degli alunni, in questo grado scolastico, risulta essere difficile e caratterizzata da forte abbandono e le famiglie risultano essere poco coinvolte. In taluni casi si riscontrano negli alunni carenze linguistiche e tempi più lunghi di apprendimento, ma buone competenze e abilità nelle attività pratiche e fisiche.

Gli insegnanti intervistati hanno descritto di avere attivato nei confronti delle famiglie una serie di iniziative per il passaggio dalla primaria alla scuola secondaria di primo grado, come: poter visitare la scuola, conoscere gli insegnanti e la modulistica per l'iscrizione, attivare percorsi di sostegno ai compiti scolastici con educatori esterni alla scuola, creare un lavoro di rete tra tutti gli operatori (insegnanti, educatori, assistenti sociali, ecc.) che si occupano dei minori rom e sinti e delle loro famiglie. Inoltre gli istituti comprensivi, a cui gli insegnanti e dirigenti intervistati appartengono, hanno attivato piani didattici individualizzati, laboratori e progetti nell'extra-scuola (cinema, fumetto, discipline sportive) rivolti a tutti quegli alunni che necessitano di un sostegno e di un accompagnamento più mirato da parte della scuola.

A partire dall'analisi dei dati emersi da questa indagine preliminare, il gruppo di ricerca ha definito una serie di azioni, realizzate nell'anno scolastico 2018/19, che hanno coinvolto insegnanti e alunni delle scuole di Bari e di Bologna³⁰.

Tutte le scuole considerate, proprio perché caratterizzate dalla presenza di alunni rom e sinti e di origine straniera, sono risultate essere particolarmente attive nella proposta di progetti (individualizzati e di

³⁰ L'intero percorso è stato concordato, fin dalla fase preliminare, con i/le dirigenti degli istituti comprensivi coinvolti nel progetto. Ogni insegnante ha dedicato al progetto 25 ore così suddivise: 17 ore per la formazione (seminari su antiziganismo e storia dei Rom e sulla metodologia dell'apprendimento cooperativo) e 8 ore per gli incontri di ricerca con le ricercatrici.

classe) e laboratori volti all'inclusione, oltre a un lavoro di rete con gli operatori sociali presenti sul territorio, considerato necessario per poter affrontare le fragilità delle famiglie.

Sulla scia di queste iniziali considerazioni il gruppo di ricerca ha quindi intrapreso le seguenti scelte: arricchire l'esperienza laboratoriale, intesa come un percorso motivante e più vicino agli interessi degli alunni, da rivolgere in modo specifico alla scuola secondaria di primo grado, che è avvertita, da tutti gli intervistati, come il grado scolastico caratterizzato da maggiore criticità proprio per la trasmissione di contenuti disciplinari sempre più complessi e astratti e per le modalità di conduzione delle lezioni (spesso di tipo frontale). Ed è proprio per “destrutturare” questo *setting* che è stato deciso di organizzare una pluralità di laboratori, descritti di seguito, che potessero da un lato proporre alcuni linguaggi disciplinari attraverso la concretezza dell'azione e dall'altro rendere attiva la partecipazione degli alunni con una “modalità laboratoriale” che comprendesse ascolto, dialogo e azione, oltre alla possibilità di costruire “artefatti culturali” come una canzone e una storia, che diventassero un prodotto del gruppo frutto della collaborazione di tutti³¹.

Oltre alla scelta di un intervento diretto nelle scuole attraverso la proposta dei laboratori, il gruppo di ricerca ha ritenuto opportuno procedere sul versante della formazione dei docenti individuando due percorsi: il primo rivolto alla conoscenza delle comunità rom presenti in Italia e il secondo all'acquisizione di competenze riguardo alle didattiche attive, come quella dell'apprendimento cooperativo.

La conoscenza storica ed odierna di queste comunità è stata intesa come un passaggio essenziale per la realizzazione di modalità inclusive. Una prima parte è stata rivolta alla comprensione dei tanti processi storici, sociali e culturali che le persone rom e sinte hanno contribuito a costruire, e contribuiscono tutt'ora, a livello nazionale ed europeo; un particolare riferimento è stato rivolto alla conoscenza del *Porrajmos*, termine della lingua romanes che significa “divoramento”, che si riferisce alla persecuzione e allo sterminio del popolo rom e sinti durante il nazifascismo³². Una seconda parte ha approfondito il tema dell'antiziganismo e la rappresentazione dello “zingaro” nei mass media³³.

³¹ F. Frabboni, *Il laboratorio*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

³² Questo percorso di formazione è stato svolto da Luca Bravi, Pino Petruzzelli, Stefania Pontrandolfo ed Eva Rizzin.

³³ S. Prontrandolfo, E. Rizzin, *Antiziganismo in Italia (1990-2019). La produzio-*

Il secondo percorso di formazione è stato rivolto alla conoscenza della metodologia dell'apprendimento cooperativo, definito anche come *cooperative learning*³⁴. La scelta di questa didattica attiva ha risposto a due precisi obiettivi, ritenuti decisivi dal gruppo di ricerca. Il primo obiettivo è riferito all'idea, supportata da diversi studi e ricerche³⁵, che il miglioramento nell'apprendimento degli alunni possa facilitare anche la loro inclusione sociale, oltre che implementare la loro riuscita scolastica. Il secondo obiettivo è incentrato sull'idea del valore dell'interdipendenza nel lavoro di gruppo tra pari, principio cardine dell'approccio teorico e metodologico del *cooperative learning* che sostiene, appunto, come l'interazione positiva e la collaborazione attiva tra tutti i componenti di un gruppo sia un dispositivo essenziale per lo sviluppo di importanti competenze cognitive e sociali di ogni alunno.

Questa formazione è stata proposta in forma laboratoriale, una modalità che ha permesso alle insegnanti di sperimentare direttamente le tante strategie didattiche proposte dalle formatrici, che venivano puntualmente discusse e connesse alle diverse teorie di riferimento. La discussione e riflessione in gruppo ha permesso alle insegnanti di poter riconoscere quali sono i processi cognitivi e le abilità sociali attivati da tali strategie e come poterli adattare al proprio modo di condurre la lezione in classe. Questo cambiamento introdotto nella pratica didattica è stato oggetto di riflessione all'interno del gruppo di ricerca (ricercatori e insegnanti), analizzato nel paragrafo seguente.

La parte successiva del progetto, avvenuta ad anno scolastico iniziato, è stata rivolta alla realizzazione dei laboratori con gli alunni allo scopo di far sperimentare ai ragazzi/e attività richiedenti la collaborazione, l'emersione di specifiche capacità (manuali, canore, ecc.) e l'u-

ne dell'odio verso rom e sinti nei discorsi politici e nelle rappresentazioni mediatiche dell'Italia contemporanea, Roma, Cisu, in corso di stampa; P. Petruzzelli, *Non chiamarmi zingaro. Perseguitati e diversi da sempre, a loro la parola*, Milano, Chiarelettere, 2008.

³⁴ Questo percorso di formazione è stato svolto da Stefania Lamberti e da Claudia Ciampa. Per i riferimenti all'apprendimento cooperativo citiamo: L. Lamberti, *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale*, Trento, Erickson, 2010; Cisu, 2010; G. Pinto, *Apprendimento cooperativo. Relazioni e apprendimento in classe*, Trento, Erickson, 2017.

³⁵ M. Modesti, *I rapporti tra genitori migranti e le istituzioni scolastiche e parascolastiche*, in V. Mahera (a cura di), *Genitori migranti*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2012, pp. 51-94; L. Tieghi, M. Ognisanti (a cura di), *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto SeiPiù*. Milano, FrancoAngeli, 2009.

tilizzo di alcune competenze disciplinari, come: leggere e comporre un testo in rima, creare e scrivere una sceneggiatura, comporre una canzone, utilizzare le proprie abilità manuali, ecc.

I laboratori sono stati realizzati da conduttori esterni che a partire dal racconto della propria biografia professionale, diventata poi argomento di confronto con gli alunni, hanno proposto le seguenti attività: preparazione di una sfoglia per le tagliatelle/tortelli con un “esperto sfogliano”; invenzione di una canzone rap con l’aiuto di un giovane musicista; narrazione di una storia (*storytelling*) sulla valorizzazione delle differenze realizzata con alcune tecnologie digitali³⁶.

5. *Formare gli insegnanti alle pratiche inclusive: primi esiti del percorso di ricerca*

Come già esplicitato, i dati della ricerca sono ancora in corso di elaborazione e nel presente articolo sono analizzati soltanto quelli riguardanti la formazione degli insegnanti. Sono pertanto considerate le risposte dei docenti al questionario dell’*Index for inclusion* e le riflessioni raccolte in itinere nei gruppi con le insegnanti e le trascrizioni del focus group svolto al termine della ricerca³⁷.

È stato descritto come l’*Index for inclusion* intende porre attenzione alle pratiche di inclusione realizzate nei contesti educativi, grazie alle quali gli alunni possono migliorare le loro relazioni con i compagni oltre a poter accedere alle opportunità formative offerte dalla scuola. Gli indici del questionario, che rilevano i processi inclusivi, sono i seguenti: *relazione tra insegnanti; relazione con gli alunni; pratiche per l’insegnamento partecipativo; potenziamento del lavoro; soddisfazione del contesto scolastico; accoglienza a scuola*³⁸.

³⁶ Il termine *storytelling* fa riferimento all’azione narrativa, cioè all’atto di scrivere o raccontare storie. Nel nostro progetto lo *storytelling* è stato realizzato attraverso l’utilizzo di linguaggi iconico-visuali che hanno permesso agli alunni di costruire video-storie sulla valorizzazione della differenza. A Bologna i laboratori sono stati condotti da Luca Ferrari e i suoi collaboratori, e a Bari da Dario Abbrescia.

³⁷ Le discussioni e i *focus group* svolti in gruppo con gli insegnanti sono stati audio-registrati e in seguito trascritti integralmente. L’analisi delle trascrizioni è stata eseguita operando una scelta di tutti di contenuti, dubbi e domande espressi dalle insegnanti nei loro scambi comunicativi riguardo ai contenuti della formazione e alla pratica del *cooperative learning* adottata nell’insegnamento in classe. Cfr. G. Mantovani, *Analisi del discorso e contesto sociale*, Bologna, il Mulino, 2008.

³⁸ Di seguito riportiamo una breve descrizione di ogni specifico indice: *la relazione tra insegnanti* rileva la percezione nella correttezza del giudizio del docente, la

Da una prima elaborazione dei dati emerge che, in tutte le scuole, tutti gli indici mantengono un livello elevato nella prima e nella seconda rilevazione; di seguito riportiamo i dati:

Bologna. *Indice1 - Relazione tra insegnanti*: T0 84% - T1 87%; *Indice2 - Relazioni con gli studenti*: T0 81% - T1 78%; *Indice3 - Pratiche di insegnamento partecipativo*: T0 86% - 90%; *Indice4 - Potenziamento nell'impegno professionale*: T0 79% - T1 81%; *Indice5 - Miglioramento nel lavoro*: T0 80% - 81%; *Indice 6 - Accoglienza a scuola*: T0 91% - 91%.

Bari. *Indice1 - Relazione tra insegnanti*: T0 96% - T1 96%; *Indice2 - Relazioni con gli studenti*: T0 90% - T1 92%; *Indice3 - Pratiche di insegnamento partecipativo*: T0 96% - 96%; *Indice4 - Potenziamento nell'impegno professionale*: T0 89% - T1 93%; *Indice5 - Miglioramento nel lavoro*: T0 80% - 81%; T0 90% - 95%; *Indice 6 - Accoglienza a scuola*: T0 97% - 97%³⁹.

Da un'iniziale lettura si evince che tutti gli indici mantengono un livello elevato nella prima e nella seconda rilevazione (solo in un caso un indice va al di sotto dell'80%), e che la seconda è caratterizzata da un miglioramento per ogni singolo indice. Tuttavia va sottolineato che le differenze tra le due rilevazioni risultano essere basse e che, quindi, non si assiste ad un cambiamento significativo tra la prima e la seconda rilevazione.

Considerando i dati delle singole città, e quindi i gruppi di scuole, si può osservare che a Bari sono presenti alcuni indici (1, 3, 6) che

sua capacità di essere un modello positivo e di trattare ed essere trattati con rispetto; la *relazione tra gli alunni* individua la presenza dell'aiuto reciproco tra gli studenti, la creazione di relazioni emotive positive, ma anche la percezione del bullismo e della comunicazione violenta nella scuola; le *pratiche per l'insegnamento partecipativo* fanno riferimento all'uso di metodi di insegnamento collaborativo (apprendimento cooperativo, lezione partecipata, didattiche attive, ecc.); il *potenziamento del lavoro* evidenzia tutto ciò che può incoraggiare il bambino o l'insegnante a diventare responsabile, ad aumentare l'impegno nel lavoro e nella conoscenza sia degli studenti (singoli o gruppi) sia della disciplina; la *soddisfazione del contesto scolastico* rileva la percezione positiva degli insegnanti rispetto alla scuola, in relazione all'apprendimento o alla formazione; l'*accoglienza a scuola* considera la percezione di un'atmosfera accogliente e rispettosa all'interno della scuola e della classe, che può stimolare studenti e insegnanti a considerare la scuola un ambiente positivo e piacevole.

³⁹ I dati sono stati elaborati dall'Istituto degli Innocenti, ente esterno a cui è stata affidata la valutazione della ricerca. Le sigle T0 e T1 si riferiscono alla prima e alla seconda somministrazione dell'*Index*.

mantengono la stessa percentuale nella prima e nella seconda rilevazione, mentre ve ne sono altri (2, 4, 5) che mostrano un lieve aumento tra le due rilevazioni. A nostro avviso tale aumento può essere ricondotto alla formazione sulla storia delle comunità rom che ha fatto ritenere alle insegnanti di essere migliorate nelle proprie competenze professionali (indici 4, 5), e quindi di poter osservare dei cambiamenti positivi nelle relazioni con e tra gli alunni (indice 2), anche a seguito della realizzazione dei laboratori.

Per quanto riguarda la città di Bologna, tutti gli indici sono caratterizzati da un netto miglioramento (1, 3, 4, 5, 6,), fatta eccezione per l'indice 2 (relazione con gli studenti) in cui è presente invece una diminuzione: dal 81% al 78%. La nostra interpretazione di tale diminuzione si collega alle osservazioni più volte espresse da alcuni insegnanti riguardo alla difficoltà avvertita nella gestione dei gruppi classe e nel rapporto con i loro studenti durante lo svolgimento di alcuni laboratori.

La valutazione complessiva di elevata soddisfazione espressa dagli insegnanti in entrambe le rilevazioni ci permette di fare due considerazioni: la prima rispetto all'esistenza di percentuali molto elevate in tutti gli indici, la seconda riguardo alla scarsa differenza tra le due rilevazioni.

Rispetto alle elevate percentuali, vanno fatte alcune precisazioni che sono da ricondurre ai limiti strutturali caratterizzanti la ricerca empirica in educazione. Questa tipologia di ricerca necessita di attori e contesti che aderiscano al proprio disegno e quindi dimostrino un interessamento ai suoi intenti. Ed è proprio in questo aspetto positivo e motivante del coinvolgimento diretto del campione, che tra l'altro dà nutrimento allo svolgersi della ricerca stessa, che va rintracciato anche un suo limite poiché ci troviamo di fronte a professionisti dell'educazione già sensibili all'oggetto della ricerca.

Nel nostro specifico caso, ciò ha significato il coinvolgimento di gruppi di insegnanti che mostravano una certa sensibilità verso i processi inclusivi, da loro in parte affrontati, come emerge dall'indagine preliminare. È proprio per tali motivi, a nostro avviso, a cui vanno ricondotte le alte percentuali dell'*Index* che propone domande, accorgimenti ed esempi rispetto all'inclusione che sono già conosciuti ed applicati dal campione degli insegnanti.

Una seconda considerazione riguarda la minima differenza di percentuale tra le due rilevazioni che potrebbe dipendere dalla brevità della durata del progetto.

Le tempistiche dei progetti europei, come RISE, sono decise dalla Comunità europea e prevedono una durata di circa due anni di cui uno da utilizzare per il coinvolgimento delle scuole e la restituzione degli esiti della ricerca, e l'altro per la realizzazione delle azioni con alunni e insegnanti.

Se da un lato questa durata permette un'organizzazione efficace ed efficiente di risorse finanziarie ed umane, dall'altro però non coincide con il *tempo dell'educazione* che necessita, invece, di processi più dilatati affinché i soggetti in formazione, come insegnanti e alunni, possano sedimentare, rielaborare e "far proprie" le esperienze proposte dalla ricerca-azione.

Ed è proprio il tempo che, a nostro avviso, è mancato a questo progetto, un tempo che, se fosse stato di maggiore durata, avrebbe permesso alcuni cambiamenti significativi, come: poter condurre in profondità la riflessione sulle tante azioni intraprese dagli insegnanti nel loro percorso di formazione, nei laboratori con gli esperti a scuola e nella conduzione dei gruppi-classe con la didattica attiva; e riuscire a produrre scelte organizzative e metodologiche di largo respiro da parte del gruppo di ricerca universitario.

Nel paragrafo successivo è riportato l'approfondimento sulla pratica riflessiva effettuata all'interno dei gruppi con le insegnanti. Tale pratica, a nostro avviso, risulta essere la competenza cardine/centrale per un docente, e preferibilmente per un gruppo di docenti, per poter continuare ad attuare processi di inclusione, anche quando i progetti finanziati *ad hoc* terminano.

5.1 I gruppi di ricerca con le scuole e la riflessività dei docenti

I gruppi di ricerca con le scuole, composti da ricercatrici e insegnanti, hanno avuto lo scopo principale di avviare un processo di riflessione sulle diverse azioni avviate dal progetto.

Lo scopo è stato proprio quello di far emergere dal confronto un *pensiero riflessivo* rivolto all'analisi della formazione e della pratica del *cooperative learning* adottata in classe dalle insegnanti⁴⁰. Di seguito sono descritti alcuni argomenti e analizzati alcuni estratti, ripresi

⁴⁰ Sempre all'interno dei gruppi di ricerca con le insegnanti sono stati analizzati e discussi i dati raccolti con il test sociometrico per conoscere eventuali cambiamenti avvenuti nelle dinamiche in classe. Questi dati non sono analizzati nel presente articolo che si concentra invece sulla formazione degli insegnanti.

dalla trascrizione del *focus* conclusivo, con lo scopo di poter riuscire ad esemplificare il più possibile il processo riflessivo avvenuto durante le discussioni in gruppo. Ogni incontro si è sviluppato a partire dalla descrizione delle attività cooperative svolte in classe, talvolta presentate in elaborati scritti, da cui le ricercatrici formulavano alcune domande che avevano l'obiettivo di far emergere aspetti inespresi, dubbi e altrettanti interrogativi sulla pratica del *cooperative learning*. Questa metodologia, come già precisato, è stata considerata uno dei cardini principali del progetto proprio perché, grazie ad essa, è possibile attivare processi di inclusione in classe. L'intento prioritario di questo approccio teorico e metodologico, infatti, è proprio di far sì che ogni alunno/a, grazie alla riproposizione continuativa di strategie didattiche fondate sulla interdipendenza reciproca tra coetanei, possa modificare il proprio status sociale nel gruppo-classe e così migliorare le proprie relazioni con i compagni, oltre ai risultati scolastici⁴¹.

Inoltre l'altro scopo del gruppo è stato di generare un pensiero riflessivo affinché la pratica cooperativa potesse essere sedimentata e diventare parte costituente della professionalità del docente. Il pensiero riflessivo è stato da noi inteso come “un pensare in profondità, che scava nelle pieghe dell'esperienza, per capire le ragioni che hanno guidato l'azione in quella precisa direzione, le alternative che sono state scartate e i motivi, se c'erano, che hanno orientato quella prima scelta”⁴². Gli aspetti rilevati sono stati molteplici, qui brevemente sintetizzati anche grazie all'utilizzo delle parole delle insegnanti, e riguardano: l'assegnazione del ruolo ad ogni alunno; i tempi da dedicare in classe al *cooperative learning*; l'alternanza tra lezione tradizionale e *cooperative learning*.

Alcuni insegnanti rilevano che talvolta gli alunni mostrano difficoltà a mantenere il ruolo⁴³ assegnato loro per lo svolgimento del compito di gruppo. Per altri docenti tale difficoltà è dovuta all'età dei bambini, più si è piccoli e più è difficile mantenerlo, e perciò è necessario

⁴¹ E. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Trento, Erickson, 1999.

⁴² L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003, p. 30.

⁴³ La strategia centrale del lavoro di gruppo organizzato con l'apprendimento cooperativo è proprio dovuta all'assegnazione di un ruolo ad ogni singolo componente, per cui ci sarà chi legge, chi mantiene il tempo del gruppo, chi riassume quanto letto e argomentato dai compagni, chi ha il compito di mantenere contatti con l'insegnante per richiedere informazioni o materiale, ecc.

del tempo affinché questa competenza venga appresa, ma quando ciò avviene si genera un effetto molto positivo nell'alunno perché *“il fatto di dare un ruolo ad ogni ragazzino è molto interessante ed è efficace perché li responsabilizza e aumenta il controllo produttivo e diminuisce la competizione individuale sul voto”*⁴⁴.

Il confronto sul tempo da dedicare a questa pratica ha dato modo agli insegnanti di esprimere diversi punti di vista a partire da un riflessione su di sé, ma è interessante osservare, nella testimonianza successiva, come una difficoltà inizialmente attribuita agli alunni sia stata anche riferita ad una mancanza di organizzazione e di regia dell'insegnante: *“come difficoltà, come regia io essendo la prima volta avevo qualche esitazione, ma fanno fatica a stare nei tempi, quando gli si diceva dovete fare questo lavoro in venti minuti faticosissimo, quello è il limite, non so se dobbiamo allungare noi i tempi o se loro devono imparare a rispettarli di più, è un problema”*.

Altro tema rilevante è l'alternanza possibile tra lezione tradizionale e lezione con il *cooperative learning*: quando utilizzare una e quando l'altra? Un'insegnante, riguardo a ciò, afferma: *“Io faccio un po' fatica a organizzare i lavori di gruppo per andare avanti con il programma mentre mi resta più semplice, anzi anche i ragazzi lo dicono, fare il ripasso su qualcosa che loro hanno già studiato, si riesce a lavorare bene ed è molto utile, secondo me; invece ho grosse difficoltà a utilizzare questo metodo per le cose nuove, cioè non so come impostare in maniera rapida la prosecuzione o l'inizio di un argomento”*.

La stessa Elizabeth Cohen, tra le prime ricercatrici impegnata nello studio e nella diffusione di questo approccio, sostiene che l'apprendimento cooperativo non può essere utilizzato in tutte le fasi dell'insegnamento e che, quindi, è necessario alternarlo con altre strategie per compiti diversi. Noi aggiungiamo che sarebbe importante un'alternanza con quelle pratiche che siano il più possibile da ricondursi alle didattiche attive⁴⁵, che per loro fondamento epistemologico sono caratterizzate dalla partecipazione diretta degli alunni, dal fare, dalla co-

⁴⁴ Le parti in corsivo, riportate nel presente paragrafo, riprendono le parole delle insegnanti trascritte dall'audio registrazione del *focus group* finale.

⁴⁵ Si fa riferimento a pratiche come il laboratorio, la lezione partecipata, la discussione in gruppo, l'aiuto reciproco, ecc. Cfr. V. Gherardi V., Somnavilla L., *Metodologie didattiche attive e competenze. Aspetti teorici e progetti operativi*, Aracne, Roma 2017; F. Frabboni, *Il laboratorio*, cit.

costruzione di un pensiero comune, dall'apprendere insieme, piuttosto che da forme di trasmissione passiva dei contenuti. Anche Isabella Pescarmona⁴⁶, che ha compiuto uno studio etnografico a scuola sull'apprendimento cooperativo, riporta alcune interessanti considerazioni che sottolineano come sia importante collegare questa metodologia ad un attento e accurato processo di riflessione per evitare un'applicazione sterile di strategie didattiche e per affrontare le tante complessità collegate alla loro realizzazione. A proposito l'autrice precisa: "Le insegnanti avevano guardato con fiducia alla strategia di Elizabeth Cohen, ma il percorso compiuto aveva evidenziato che senza riflettere sulle condizioni in cui questa si veniva a realizzare, si rischiava di non far comprendere perché in taluni casi la strategia non avesse funzionato. Il cambiamento delle pratiche educative risultava pertanto un aspetto da esplorare criticamente"⁴⁷.

Nelle discussioni in gruppo si è cercato, quindi, di dare spazio allo sviluppo del pensiero riflessivo inteso, secondo l'accezione data da Dewey, come un pensiero che si ripiega su stesso e che indaga la profondità delle idee, e ciò implica non soltanto una sequenza di idee, ma una loro "conseguenza", attraverso un ordine per cui le parti del pensiero riflessivo "nascono l'una dall'altra e si sostengono a vicenda Ogni fase è un gradino da qualcosa a qualcosa, tecnicamente parlando, è un termine del pensiero"⁴⁸.

Per creare un simile processo è necessario, quindi, che nella discussione le idee di ogni partecipante possano collegarsi a quanto il gruppo sta pensando e perché ciò avvenga sono essenziali delle domande che hanno proprio il compito di guidare la concatenazione dei pensieri nell'approfondimento di certi aspetti, nel rilanciare delle parole o nel sintetizzare quanto sta emergendo. Le domande poste dal ricercatore, oltre ad essere un *incipit* alla discussione e alla formulazione di altrettanti interrogativi, hanno l'intento di andare sempre più in profondità per esplorare non solo l'agito, ma anche lo stesso pensiero, per rendere possibile quella che Dewey definisce appunto una "conseguenza di idee". È in questa direzione che l'esperienza narrata dalle insegnanti, intesa come rielaborazione di vissuti e pratiche, è stata problematizzata, cioè è stata analizzata attraverso la comprensione di tutte le sue

⁴⁶ I. Pescarmona, *Innovazione educativa tra entusiasmo e fatica*, Roma, Cisu, 2012.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 34.

⁴⁸ J. Dewey, *Come pensiamo*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1961, p. 63.

possibili contraddizioni, criticità e risorse in essa presenti, nel tentativo di porsi ad una giusta distanza da essi.

Nell'estratto di conversazione successivo intendiamo mettere in luce come, attraverso la discussione in gruppo, le insegnanti siano riuscite a formulare pensieri e dubbi su ciò che, secondo loro, ostacolerebbe la riuscita scolastica e l'inclusione degli alunni rom.

“Ins1: noi facciamo a scuola, ma non è sufficiente perché c'è qualcosa che ti porti dentro, e in alcuni casi *il problema forse è a monte* cioè è più profondo e quindi possiamo fare anche le esperienze più diverse, meno tradizionali...”

R: ma *potremmo definire questo problema a monte...*

Ins.2: *c'è troppa differenza* tra quello che (gli alunni rom) vivono quotidianamente e la scuola, io vedo ecco che *sono due mondi diversi* e poi nel campo (area sosta) non si trova la motivazione cioè io studio, frequento, insomma sono anche appoggiato, ma quando ritorno a casa so che la mia vita quotidiana non cambia; è inutile che io vada scuola, che stia a studiare anche perché io lo so già qual è il mio futuro, è come quello di trent'anni fa che riguarda i miei genitori, questo è difficile da cambiare; invece con i giostrai è diverso cioè c'è più familiarità alla scuola, li vedo più motivati

R. quindi *questo problema potrebbe essere la quotidianità*

Ins. 3: io ho l'impressione che c'è un piano razionale dove siamo tutti belli e buoni che vogliamo l'inclusione, poi c'è un piano più sotterraneo anche più inconscio che è anche più spigoloso...

Ins. 6: però quello che ha detto la collega è interessante *perché loro vivono come due vite parallele*, molto diverse allora la completa mancanza di regole, vivere all'aria aperta, passare la giornata a smontare biciclette, motorini a *lavorare con le mani* e a scuola invece in un ambiente chiuso, seduti nei banchi a fare comunque delle attività che per il 90% sono *attività astratte*, sicuramente il nostro modello di scuola non va bene per loro

Ins. 3: ci vorrebbe l'apprendistato di una volta a fare l'elettricista, aggiustare motorini

Ins. 1: secondo me però *c'è un pregiudizio nostro che è a monte*, io ho poca esperienza a riguardo che però mi ha portato a voler partecipare a questo percorso con l'università con il progetto RISE e ho conosciuto questo alunno che non viveva in un campo, ma che viveva nella famiglia in una casa e che non aveva queste problematiche che noi immaginiamo possa avere un ragazzino rom e sinto,... e poi ab-

biamo invece un'alunna sinta quest'anno che è super integrata e cerchiamo di dare delle risposte volendo incasellare rom e sinti dentro delle categorie che sono quelle peggiori, quelle dello stereotipo anche *noi facciamo un errore a monte* perché sono ragazzini che hanno le problematiche dei preadolescenti e degli adolescenti che vivono nell'oggi”.

Questo lungo estratto può essere analizzato attraverso due tipi di lettura: una di *analisi di contenuto* che individua quali sono gli argomenti portati dalle insegnanti rispetto a diversità e riuscita scolastica; l'altra di *costruzione del discorso* rispetto a come il pensiero del gruppo si forma e la riflessione si produce.

Partiamo da una breve descrizione dell'estratto.

Il gruppo sta cercando di approfondire la questione relativa alla riuscita scolastica degli alunni rom. L'estratto prende avvio con la considerazione, da parte di un insegnante, del fatto che gli alunni rom presentano un *“problema a monte”*, che renderebbe difficile il loro percorso scolastico. La domanda della ricercatrice intende condurre la riflessione del gruppo su questo tema e formula una domanda riprendendo le parole *“problema a monte”*. Le altre insegnanti, successivamente, esprimono le loro idee e identificano questo problema nel diverso modo di vivere delle famiglie rom così definito dalle seguenti frasi: *sono due mondi diversi* (quello della scuola e quello del campo); *perché loro (alunni rom) vivono come due vite parallele*.

Nella seconda parte dell'estratto un'insegnante riprende la parola *“a monte”*, riferendola però alla presenza di un pregiudizio negli insegnanti: *c'è un pregiudizio nostro che è a monte; noi facciamo un errore a monte*.

Se consideriamo un'analisi che si interessa a come il discorso viene costruito, possiamo rilevare come in alcune parti del dialogo sia visibile l'intreccio dei pensieri dei partecipanti; si assiste, infatti, alla presenza di un pensiero di gruppo che si arricchisce delle parole utilizzate da ognuno. Si può osservare come anche le domande riprendono le parole dell'insegnante *“problema a monte”*, proponendole al resto del gruppo come un tema da approfondire, un ambito che, per la ricercatrice, può aiutare a comprendere quelli che sono i motivi di una differenza intrinseca a questi *“due mondi”*: la scuola dove vengono fatte *“attività astratte”* e il campo-sosta dove si *“lavora con le mani”*.

Le domande, dunque, hanno il ruolo di condurre la riflessione e di collegare tra loro i diversi punti di vista, compreso quello della ricer-

catrice, senza fornire indicazioni o riferimenti teorici per la ricerca di possibili mediazioni in grado di avvicinare questi due mondi. L'intento, invece, è quello che siano proprio gli insegnanti, attraverso un loro procedere riflessivo ad individuare alcune spiegazioni per provare a decostruire pregiudizi che vincolano a risposte prestabilite. È interessante, infatti, l'approfondimento di un insegnante che, facendo riferimento all'esistenza di pregiudizi "a monte", amplia la comprensione del problema non solo a un loro (gli alunni rom, la vita nel campo) ma anche a un noi (insegnanti e scuola).

L'analisi del contenuto, invece, ci conduce a rilevare come sia presente una certa polarizzazione del discorso che presenta da un lato un'argomentazione di tipo culturalista⁴⁹ in cui rintracciare le cause della scarsa riuscita scolastica degli alunni (*completa mancanza di regole, vivere all'aria aperta, smontare biciclette e motorini, lavorare con le mani*), mentre dall'altro un'argomentazione che mette in causa anche le stesse insegnanti con i loro pregiudizi e la necessità di non generalizzare, ma di analizzare ogni singolo caso.

Dunque l'obiettivo di questo procedere riflessivo, di cui questo estratto ne è una testimonianza, è stato quello di produrre delle narrazioni che, partendo dall'esperienza di ciascun docente, permettessero di costruire un dialogo capace di creare forme di apprendimento e di apertura al punto di vista dell'altro grazie al confronto con il gruppo.

6. Conclusioni

A partire dall'analisi di questi dati, proviamo a dare risposta alla domanda di ricerca riguardante, in specifico, la formazione dell'insegnante, che è la seguente: una formazione sulle didattiche attive e sulla pratica riflessiva produce nell'insegnante maggiori competenze nella costruzione di processi inclusivi?

Dalla lettura dei dati raccolti con il questionario Index unitamente all'analisi dei contenuti emersi nei dialoghi nei gruppi di ricerca con le insegnanti e nel focus conclusivo, possiamo affermare che compaiono dei cambiamenti migliorativi nell'atteggiamento degli insegnanti rispetto all'utilizzo delle didattiche attive e all'adozione di una postura riflessiva.

⁴⁹ G. Baumann, *L'enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2003.

I dati dell'*Index* riportano un miglioramento, anche se contenuto, degli indici in relazione alla professionalità dell'insegnante che si esplica attraverso l'utilizzo delle didattiche attive (indice 3- pratiche di insegnamento partecipativo) e alla partecipazione alla formazione (potenziamento indice 4-5 professionale e miglioramento nel lavoro). Le analisi dei dialoghi mostrano inoltre che le insegnanti, grazie al confronto con il gruppo, sono riuscite ad esplicitare il loro punto di vista sull'adozione della didattica attiva dimostrando un atteggiamento *critico-riflessivo* che ha permesso loro di problematizzare la loro esperienza riuscendo a coglierne aspetti di difficoltà, ma anche punti di forza.

La durata limitata del progetto non ha permesso di ampliare ulteriormente questo procedere riflessivo, ma ci preme comunque ribadire che nonostante ciò l'approccio del *cooperative learning* è entrato a far parte della "cassetta degli attrezzi" di molte insegnanti coinvolte nel progetto. Inoltre queste stesse insegnanti hanno acquisito la consapevolezza della necessità di continuare a riflettere su questa metodologia che diventa strategica per la realizzazione dei processi inclusivi.

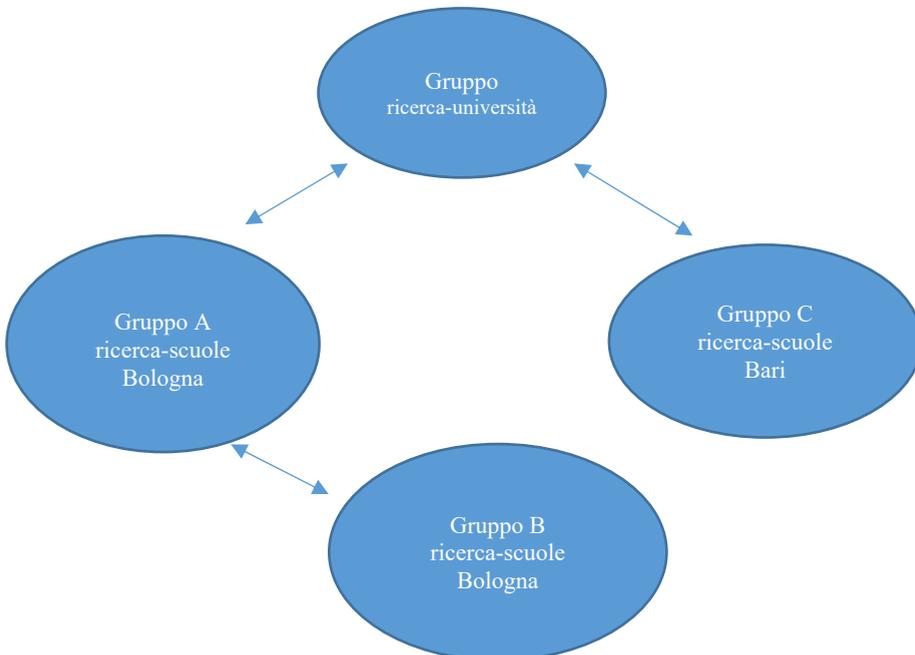


Fig. 1

Strumento	Fasi della ricerca	Soggetti coinvolti
Interviste, Focus group	Fase preliminare	Insegnanti, dirigenti, genitori, alunni
Questionario Index-inclusion	Fase iniziale e finale	Insegnanti, alunni
Test socio-metrico	Fase iniziale e finale	Alunni
Osservazione partecipante	Fase in itinere	Alunni
Focus group, Questionari	Fase in itinere e finale	Insegnanti

Tab. 1

Bologna	n. classi	n. studenti	di cui rom e sinti	n. insegnanti
Scuola secondaria di primo grado	11	224	13	22

Bari	n. classi	n. studenti	di cui rom e sinti	n. insegnanti
Scuola primaria	14	248	19	32
Scuola secondaria di primo grado	5	128	7	15
Totale	19	376	26	47

Tab. 2

