



Progetto co-finanziato  
dall'Unione Europea



*Ministero dell'Istruzione*



MINISTERO  
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

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

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

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

(A CURA DI)

# LA SCUOLA È APERTA A TUTTI

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

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

**15** COLLANA  
PEDAGOGIA INTERCULTURALE  
E SOCIALE



Roma TriE-Press  
2021



Università degli Studi Roma Tre  
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

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

Università degli Studi Roma Tre  
Dipartimento di Scienze della Formazione

# **LA SCUOLA È APERTA A TUTTI**

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

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

A CURA DI

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

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



*Roma TriE-Press*  
2021



*Direttori della Collana:*

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

*Comitato scientifico:*

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

*Coordinamento editoriale:*

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

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

*Caratteri tipografici utilizzati:*

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

*Edizioni: Roma TrE-Press©*

Roma, dicembre 2021

ISBN: 979-12-5977-063-9

<http://romatypress.uniroma3.it>

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



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



## *Collana*

### Pedagogia interculturale e sociale

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

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

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

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





## Indice

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

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

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



## Prefazione

Questo volume raccoglie i contributi di quasi tutti i coordinatori della prima edizione dei Master in “Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali”.

Si tratta di un’iniziativa nata all’interno del progetto FAMI 740, finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI), in collaborazione con il Ministero dell’Interno quale Autorità responsabile per l’Italia.

Il Progetto FAMI 740 *Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri* (Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building), rivolto al personale della scuola, ha come obiettivo la formazione di circa 1.000 dirigenti scolastici, 10.000 docenti e 2.000 unità di personale ATA.

Per le finalità di cui sopra sono state strutturate le seguenti azioni strategiche:

- l’attivazione di almeno 35 master per la gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali, cui possono accedere circa 1.000 dirigenti scolastici e 2.500 docenti a livello nazionale;
- l’avvio di corsi di specializzazione – presso Università certificate – in didattica dell’italiano L2 rivolti ad almeno 1.200 docenti;
- la formazione on line (per un impegno didattico pari a circa 10 CFU) rivolta a 6.300 docenti a livello nazionale. Tale attività formativa in corso di svolgimento è integrata con esperienze di tutoring e coaching;
- l’attività di ricerca-azione nelle scuole, con momenti di restituzione e formazione ricorrente a livello territoriale e nazionale, svolta dai 6.300 docenti che abbiano seguito il programma di formazione on-line e dai 2.500 docenti tutor che abbiano seguito i master universitari.

Investire sulla formazione del personale scolastico può avere significative ricadute in termini di miglioramento dei dati relativi al successo formativo degli alunni con background migratorio, destinando pertanto professionalità appositamente formate ed al contempo un arricchimento dell’offerta formativa complessiva, puntando su metodologie didattiche innovative e adatte a contesti multiculturali.

Il progetto ha coinvolto complessivamente circa 1.000 istituzioni scolastiche, con progettualità rivolte all’integrazione interculturale, per promuovere, all’interno della scuola, la dimensione dell’apertura e del riconoscimento reciproco e, all’esterno della scuola, la relazione e le intese necessarie con il territorio di riferimento.

La formazione dei 10.000 docenti comporta diversi vantaggi, quali: la capacità di accrescere consapevolezza e sensibilità interculturali; il coltivare un

network professionale a livello nazionale con conseguente scambio di esperienze di insegnamento virtuose; la possibilità di acquisire e potenziare specifiche competenze nella gestione della classe plurilingue, dei gruppi di alunni multilivello e nel rapporto con le famiglie.

La formazione di 2.000 unità di personale ATA, che non trova precedenti, può agevolare le procedure di prima accoglienza, il contatto con le famiglie, la gestione degli ambienti di apprendimento e la cura della documentazione educativa e amministrativa.

Il piano ambisce tra l'altro a sviluppare e promuovere:

- competenze specifiche nell'insegnamento linguistico, orientato non più solo alla prima alfabetizzazione, ma soprattutto all'apprendimento dell'italiano come lingua di studio (fattore essenziale per diminuire la dispersione scolastica in uscita dal primo ciclo di istruzione), che potranno essere utilizzate per il consolidamento e perfezionamento linguistico degli alunni con background migratorio;
- competenze adeguate nella didattica multiculturale, che permetteranno di attivare percorsi didattici orientati alla valorizzazione, alla motivazione, all'autostima e all'auto orientamento degli studenti con background migratorio;
- risorse spendibili nel *peer tutoring* e nel *peer teaching* rivolto agli altri docenti curricolari che operano in classi frequentate da alunni con background migratorio, con conseguente miglioramento della qualità dell'offerta formativa.

In forza di una convenzione sottoscritta tra la *Direzione generale per lo studente, l'inclusione e l'orientamento scolastico* e la CUNSF (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione), sono stati realizzati 27 master/corsi, nelle seguenti sedi universitarie:

- Università degli Studi Gabriele d'Annunzio di Chieti e Pescara
- Università degli Studi dell'Aquila
- Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
- Università degli Studi di Udine
- Università degli Studi Roma Tre
- Università degli Studi di Bergamo
- Università degli Studi di Milano-Bicocca
- Università degli Studi di Macerata
- Università degli Studi di Foggia
- Università del Salento
- Università degli Studi di Bari Aldo Moro
- Università degli Studi di Catania
- Università degli Studi di Enna Kore
- Università degli Studi di Palermo
- Università degli Studi Firenze

- Università di Siena
- Università degli Studi di Perugia
- Università degli Studi di Padova
- Università degli Studi di Messina
- Università degli Studi di Genova
- Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- Università della Calabria Dipartimento di Studi Umanistici
- Università degli Studi di Torino
- Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
- Università della Calabria Dipartimento di Lingue e Scienza dell'Educazione
- Università degli Studi di Trieste
- Università degli Studi di Salerno

È stata quindi sottoscritta una nuova Convenzione con la CUNSF per l'attivazione – anche in modalità interuniversitaria – di almeno altri 9 Master/Corsi, da svolgersi, compatibilmente con l'evoluzione dell'emergenza pandemica, in modalità telematica. Di questi, due sono destinati ai dirigenti scolastici e si stanno svolgendo presso l'Università degli Studi Firenze e l'Alma Mater Studiorum Università di Bologna; mentre quelli per i docenti, si stanno svolgendo presso le seguenti sedi universitarie:

- Università degli Studi Roma Tre
- Università degli Studi di Catania
- Università degli Studi di Messina
- Università della Calabria
- Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- Università del Salento
- Università degli Studi di Foggia

I Master/corsi della seconda fase e si concluderanno entro dicembre 2021.

Nell'ambito della ricerca azione sono state inoltre realizzate due pubblicazioni *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici* (Nanni & Vaccarelli, 2019) e *Una pedagogia possibile per l'intercultura* (Bruni, 2019).

Si tratta, in definitiva, di un ampio piano di formazione sull'intercultura realizzato negli ultimi anni, rivolto al personale della scuola.

Il progetto si presenta nella sua complessa articolazione come una forma sinergica di collaborazione tra il mondo della Pedagogia e il Ministero dell'Istruzione, in un continuo dialogo con le Società scientifiche più rappresentative a livello nazionale e con le Università, affinché pur nel rispetto dei diversi ruoli istituzionali vi sia un reciproco arricchimento in termini di competenze ed esperienze.

Un sentito ringraziamento va alla CUNSF - Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione e a tutti i docenti universitari che hanno consentito il realizzarsi di questa importante iniziativa; e parimenti va al per-



sonale dell'Amministrazione, che ha elaborato e gestito il progetto, rendendolo fruibile alle scuole; ma, soprattutto, va ai destinatari del progetto – dirigenti scolastici, docenti e personale ATA – che con la loro viva e attiva partecipazione ne hanno inverato le intenzioni, portando nella realtà concreta dell'esperienza scolastica elementi di conoscenza, declinati in azioni competenti per una nuova stagione dell'accoglienza e dell'inclusione per tutti.

Antimo Ponticiello  
Direttore generale per lo Studente, l'Inclusione  
e l'Orientamento scolastico del Ministero dell'Istruzione

# Pratiche di didattica interculturale: sinergia e integrazione di approcci qualitativi e quantitativi<sup>1</sup>

Alessandra La Marca

*Università degli Studi di Palermo (alessandra.lamarca@unipa.it)*

Elif Gülbay

*Università degli Studi di Palermo (elif.gulbay@unipa.it)*

## 1. Introduzione

Oggi il fenomeno delle migrazioni è diventato un tratto strutturale della nostra società, inducendo tensioni e dilemmi tra i diritti e i doveri, tanto degli immigrati quanto della società che li accoglie, costretta a rivedere i propri modelli di sviluppo e a confrontarsi necessariamente con la diversità. Tali mutamenti non possono non incidere anche sul mondo della scuola, che si configura sempre più come un luogo privilegiato di scambio e incontro, di costruzione di nuove appartenenze, di accoglienza e di integrazione proprio per il diffuso e continuo aumento di alunni di origine straniera. Il loro inserimento spinge non solo ad interrogarsi sull'organizzazione scolastica, sull'educazione linguistica e lo sviluppo del linguaggio, sulla relazione con l'altro, ma pone anche problemi didattici specifici. Essi possono essere considerati, da una parte, come un'occasione per ripensare e rivedere stili e modalità educative, e dall'altra parte, come momento di arricchimento della proposta educativa grazie all'attenzione ai nuovi bisogni e al confronto con le differenze.

L'interculturalità, basandosi sul riconoscimento e sul principio di pari dignità delle differenti tradizioni culturali, coniuga entrambe le prospettive, in quanto implica sia il riconoscimento dell'altro, con i suoi diritti e i suoi doveri, sia l'intenzionalità di incontro, scambio e interazione tra storie e culture differenti. In quest'ottica l'interazione, lo scambio e la comunicazione danno luogo ad una conoscenza e ad un arricchimento reciproco, che contribuisce alla costruzione dell'identità di ciascuno e ad una società culturalmente più ricca ed articolata, in cui ciascuno ha pieno diritto di cittadinanza e di futuro. Bisogna sottolineare come tale prospettiva educativa si rivolga a tutti gli studenti, sia autoctoni che migranti.

Per poter innescare un processo di miglioramento dei livelli di apprendimento scolastico, occorre avere a disposizione risultati attendibili e confrontabili, raccolti mediante un efficace sistema di valutazione oggettiva degli apprendimenti degli alunni per conoscere e migliorare l'azione professionale degli insegnanti e indirettamente per provocare il miglioramento dei loro alunni.

Durante il percorso di ricerca, che presentiamo come esempio di integrazione tra metodi quantitativi e qualitativi, abbiamo supportato 79 insegnanti

---

<sup>1</sup> Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, A. La Marca ha scritto i §§ 1, 3, 5; E. Gülbay i §§ 2, 4, 6.

(docenti tutor)<sup>2</sup> nella progettazione di azioni di miglioramento rivolte a studenti stranieri ma, soprattutto, ai loro insegnanti (114 docenti di 33 scuole siciliane), mediante azioni di coaching mirate ad una diffusione di pratiche di didattica interculturale efficaci e innovative.

Siamo partiti dal presupposto che non è possibile ipotizzare solo procedure di ricerca che semplifichino tale complessità (procedure presenti nelle ricerche di tipo quantitativo), e rendano difficile l'individuazione di diversi piani di lettura delle situazioni educative, ma è necessario far emergere prospettive nuove e non previste che possono essere individuate applicando metodi di ricerca di tipo qualitativo.

## 2. Quadro teorico

La scuola è chiamata a perseguire la finalità educativa interculturale attraverso l'insegnamento dei suoi contenuti specifici, cioè attraverso l'espletamento della regolare attività didattica.

La presenza degli alunni con cittadinanza non italiana si configura, come fenomeno strutturale e, nello stesso tempo, in continuo movimento sia per l'incremento annuale sia per le variabili che lo determinano. Un dato particolarmente interessante e molto significativo riguarda le cosiddette seconde generazioni (Fiorucci, 2018).

L'attenzione alla dimensione interculturale non è nuova alla tradizione della scuola italiana, abituata ad accogliere alunni provenienti da ambienti culturali e religiosi diversi, ma oggi è richiesta, in questo ambito, una fedeltà al proprio progetto educativo coraggiosa ed innovativa.

La scuola è investita da una grande responsabilità riguardo all'educazione interculturale (Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017). Nel suo percorso formativo lo studente si trova ad interagire con culture diverse, ed ha bisogno di disporre degli strumenti necessari per comprenderle e metterle in relazione con la propria. La composizione multiculturale delle classi è una sfida per la scuola, che deve essere in grado di ripensare i contenuti dell'insegnamento, i modi dell'apprendimento, la propria organizzazione interna, i ruoli, le relazioni con le famiglie e il contesto sociale e culturale di appartenenza.

Interrogarsi sui bisogni degli alunni stranieri significa dunque interrogarsi sull'organizzazione scolastica e didattica per tutti, sui contenuti, sulle modalità comunicative adottate, sull'educazione linguistica e matematica, sulla relazione

---

<sup>2</sup> *I docenti Tutor* hanno supportato gli insegnanti tramite un programma di incontri in presenza e aula virtuale e si sono impegnati a sostenere i *docenti* nella sperimentazione aiutandoli ad essere puntuali negli incontri in presenza e online secondo il piano di lavoro concordato e a rispettare i tempi e gli impegni; li hanno agevolati nella fruizione degli strumenti forniti e sostenuti nel progettare il piano di miglioramento e nell'elaborazione del report finale.

con l'altro. La presenza di questi bambini nelle scuole può essere considerata da una parte come un'occasione per ripensare e rivedere stili e modalità educative, e dall'altra parte, come un momento di arricchimento della proposta educativa, grazie all'attenzione ai nuovi bisogni e al confronto con le differenze.

La presenza nell'ambiente di un'alta percentuale di membri esterni al gruppo, infatti, non promuove automaticamente l'apprendimento interculturale. Un'ampia percentuale di membri esterni al gruppo può indurre sentimenti di minaccia e quindi portare ad atteggiamenti intergruppo più negativi o può aumentare le opportunità di contatto intergruppo e quindi portare a più atteggiamenti positivi intergruppo e l'apprendimento interculturale (Schwarzenthal *et al.*, 2020).

Per realizzare gli interventi educativi in chiave interculturale occorrono insegnanti che siano consapevoli dell'importanza del compito da svolgere, e che lo sappiano svolgere effettivamente. È grande la responsabilità delle scuole, che sono chiamate a sviluppare nei loro progetti educativi la dimensione del dialogo interculturale. Si tratta di un obiettivo arduo, difficile da raggiungere, ma necessario.

Gli insegnanti sono visti come agenti dinamici di cambiamento nell'educazione dello studente globale e nella costruzione di una società inclusiva ma, nella maggior parte dei casi, sono professionisti monolingue nativi che insegnano a studenti di origini etniche sempre più diverse (Thapa, 2020).

Agli insegnanti che chiedono urgentemente che cosa fare quando hanno in classe alunni che appartengono a diverse culture si possono suggerire cinque ambiti di progettazione degli interventi educativi: superare le eventuali forme di estraneità che si possono creare tra alunni appartenenti a culture diverse; valorizzare gli elementi tipici della cultura di origine degli alunni immigrati invitando sia loro che gli autoctoni a raccontare i propri usi e costumi, al fine di un reciproco arricchimento; salvaguardare il diritto di ogni alunno di conservare la propria identità culturale e nello stesso tempo di modificarla liberamente nel tempo; insegnare agli alunni immigrati a sopportare le aspettative divergenti che gli adulti possono avere nei loro confronti, ad accettare le situazioni poco chiare e a tollerare le ambiguità: far comprendere a tutti gli alunni che essi sono protagonisti della nascita di una nuova cultura che farà da base per la collaborazione tra persone di origine culturale diversa.

La definizione di competenza interculturale appare complessa e non univocamente definita dagli studiosi. Su di essa esiste un'ampia letteratura internazionale che sembra convergere nel definirla una dimensione composta in cui conoscenze, autoconsapevolezza, attitudini ed esperienze entrano in gioco in un divenire processuale continuo.

La competenza interculturale si riferisce al comportamento e alla comunicazione in modo efficace e appropriato in situazioni interculturali e in questo contesto si baserà sulle conoscenze, abilità e attitudini interculturali degli insegnanti (Zelenková & Hanesová, 2019).

Deardorff (2006) descrive la competenza interculturale come un processo

in cui atteggiamenti come il rispetto per culture e valori diversi, apertura e curiosità portano all'autoconsapevolezza culturale, alla comprensione enfatica di altre culture e alla capacità e volontà di comportarsi di conseguenza.

La competenza interculturale del docente è la capacità di interagire con gli studenti in un modo che supporta l'apprendimento degli studenti che sono linguisticamente, culturalmente, socialmente o in altri modi diversi dall'istruttore o gli uni dagli altri, attraverso una definizione molto ampia di differenza percepita e identità di gruppo (Dimitrov & Haque, 2020). Tale competenza consente agli insegnanti di colmare le differenze culturali, linguistiche o di altro tipo in classe, comunicare con successo attraverso le culture disciplinari e stabilire relazioni significative con e tra gli studenti al fine di facilitare l'apprendimento e promuovere il coinvolgimento degli studenti (Fantini, 2020).

Inoltre, la competenza interculturale del docente include anche la capacità di modellare la competenza interculturale per gli studenti in classe e di facilitare il dialogo su questioni globali utilizzando strategie di insegnamento rispettose, inclusive e culturalmente rilevanti (Dervin, Moloney & Simpson, 2020: 141).

Ci si aspetta che insegnanti efficienti coltivino la competenza interculturale degli studenti consentendo loro di impegnarsi in interazioni interculturali quotidiane libere da stereotipi, pregiudizi o voci relative alla diversità (Batanero, Fernández & Ruiz, 2021; Den Brok, van Eerde & Hajer, 2010). In tal modo gli insegnanti devono progettare esperienze di apprendimento che promuovano la comunicazione reciproca e l'azione interculturale collaborativa (Tomé, Herrera & Lozano, 2019).

Gli insegnanti interculturalmente competenti sono aperti a diversi modi di conoscere, riflettono nei loro approcci alla valutazione e alla progettazione del curriculum e promuovono prospettive multiple quando selezionano contenuti, letture e attività per l'apprendimento (Gorski & Parekh, 2020; Little *et al.*, 2019).

Gli insegnanti, pur avendo la volontà e l'opportunità di programmare itinerari didattici capaci di rispondere alle esigenze di soggetti appartenenti a culture diverse e di garantire l'apprendimento in situazioni scolastiche molteplici e diversificate, non trovano spesso un aiuto ed una guida adeguata per risolvere le difficoltà che incontrano. Emerge così l'insoddisfazione per il poco uso che si fa della ricerca pedagogica in campo scolastico e per la scarsa incidenza della ricerca sperimentale per il miglioramento della prassi educativa.

L'obiettivo non è tanto quello di mettere in mostra buone pratiche, quanto di rendere conto di pregi e limiti di azioni e progetti, di modalità operative e gestionali, ad oggi in uso per affrontare e combattere disagio ed esclusione.

Al di là dei suggerimenti concreti che si possono fornire a seconda dei casi, è indubbio che l'approccio interculturale ai problemi dell'insegnamento richiede negli insegnanti una mentalità più aperta alle novità, meglio disposta ad accogliere e a comprendere il 'diverso'.

L'intercultura non si aggiunge, ma 'fa la scuola di oggi' come afferma Agostinetto (2016) e attraverso l'educazione interculturale la scuola e gli insegnanti

possono infatti sperimentare e mettere in pratica la pedagogia del progetto e una modalità di lavoro cooperativa intorno a obiettivi comuni; la metodologia della ricerca, l'attivazione di uno sguardo etnografico e lo sviluppo di forme di partenariato all'interno e all'esterno del sistema scolastico, lo scambio tra storie, saperi, riferimenti differenti, pratiche didattiche, l'interdisciplinarietà.

### 3. Sinergia e integrazione di approcci qualitativi e quantitativi

Alla scuola, diventata sempre più multiculturale, spetta oggi il delicato compito di porre in relazione e di mediare la convivenza di identità differenti ed eterogenee, per insegnare ad ogni alunno ad interagire opportunamente con persone diverse da sé, in un'ottica di inclusione e di dialogo che consenta di pensare insieme l'unità con la diversità, proponendo orizzonti comuni, pur nella singolarità dei percorsi di sviluppo e delle visioni del mondo. Ci siamo chiesti come integrare i vari approcci senza solamente giustapporli, come farli dialogare ed interagire sinergicamente e come interpretarne i risultati prodotti alla luce di un quadro unitario.

A queste domande è possibile rispondere in molteplici modi e questo genera un numero potenzialmente infinito di disegni di ricerca.

Abbiamo fatto riferimento ad una prospettiva di ricerca sul fatto educativo nella sua globalità<sup>3</sup> che utilizza metodi, tecniche e strumenti quantitativi e qualitativi e fornisce esempi e consigli pratici per la progettazione di piani di ricerca esplorativi, esplicativi e trasformativi, in ambito educativo. I due metodi possono essere utilizzati insieme in alcuni disegni di indagine privilegiando un approccio integrato (Saukko, 2005).

Nel condurre la ricerca abbiamo deciso di integrare l'approccio quantitativo, che consente di cogliere la dimensione di un fenomeno educativo e di generalizzare in una certa misura i risultati di una ricerca, con quello qualitativo, che descrive i dettagli concreti del processo educativo nel suo svolgimento cogliendone le manifestazioni soggettive.

Comparando le caratteristiche di queste due differenti tipologie di ricerca, si può affermare che nella ricerca quantitativa si utilizzano dati costruiti secondo regole standardizzate ed espressi in forma numerica, possiamo parlare quindi di dati strutturati. Nella ricerca qualitativa, invece, non esiste un percorso completamente standardizzato per arrivare a delle unità di significato e si utilizzano dati destrutturati, che assumono un significato sia in rapporto al contesto da cui sono tratti, sia rispetto delle analisi effettuate dal ricercatore.

Nel primo caso vi è la tendenza alla standardizzazione dei dati mentre nel secondo vi è attenzione ai dati esperienziali e ad analisi di tipo induttivo. Le ricerche

---

<sup>3</sup> Bogdan e Biklen (2007) indicano un quadro sintetico delle diverse matrici giustificative dei metodi di indagine di tipo qualitativo rispetto a quelli di tipo quantitativo, evidenziando le differenze tra queste due tipologie metodologiche.

di tipo qualitativo sono dunque collegate ai paradigmi di complessità (multidimensionalità delle esperienze), di contestualità (i fenomeni vengono considerati tenendo conto delle realtà situazionali) e di processualità (i dati di indagine sono dipendenti dalla dimensione temporale che caratterizza il processo di ricerca). In sintesi, si può affermare con Denzin e Lincoln (2005) che la ricerca qualitativa è un'attività situata, che colloca l'osservatore nel mondo. Consiste in un insieme di pratiche interpretative che rendono visibile tale mondo trasformandolo.

Nella ricerca che si presenta, l'approccio qualitativo ha avuto il vantaggio di produrre una ricca quantità di dettagli che non sarebbe stato facile ottenere esclusivamente attraverso il metodo quantitativo, come opinioni, esperienze e prospettive dei partecipanti, attraverso l'interpretazione delle loro azioni. È stato così possibile raccogliere un insieme di pratiche interpretative interconnesse che hanno facilitato una migliore comprensione della realtà osservata e narrata. L'analisi dei dati qualitativi ci ha fornito gli spunti necessari per formulare le definizioni operative dei costrutti e per scegliere gli strumenti ad alta strutturazione, volti a rilevarli. L'analisi dei dati quantitativi ci ha fornito invece spunti interpretativi per un'ulteriore analisi dei dati qualitativi.

#### 4. Piano di ricerca e strumenti utilizzati

Il piano generale della ricerca è stato articolato in piani particolari coerenti con le finalità generali e con gli obiettivi della ricerca. Definizione dei tempi, degli strumenti e delle responsabilità di ciascuno. Durante la realizzazione del piano, l'azione è stata continuamente aggiustata sulla base di verifiche in itinere.

Inizialmente abbiamo utilizzato un disegno di ricerca (*disegno esplorativo con fasi sequenziali*, cfr. Fig. 1) che ci ha permesso di esplorare in superficie il fenomeno legato al problema di ricerca (Trincherò & Robasto, 2019).

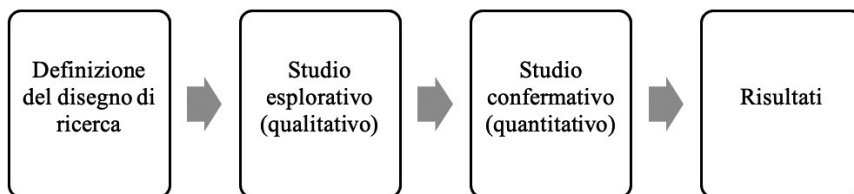


Figura 1. Disegno esplorativo con fasi sequenziali.

Con un primo studio esplorativo di tipo qualitativo volto a ricostruire l'esperienza dei partecipanti con il fenomeno sotto esame. Successivamente con un secondo studio confermativo di tipo quantitativo, siamo partiti dai risultati dello studio esplorativo per definire rigorosamente e/o rilevare empiricamente i costrutti emersi nella prima fase.

I dati raccolti a più riprese nel corso della ricerca con una pluralità di strumenti hanno permesso di rilevare nel modo più oggettivo possibile le manifestazioni soggettive degli attori della ricerca. (Fig. 2).

Dati ad alta strutturazione	Dati semi-strutturati	Dati a bassa strutturazione
Dati organizzati in matrice, derivanti da: -questionari a domande chiuse, autocompilati dai docenti - prove oggettive di profitto compilate da studenti	Testi brevi organizzati in tabelle bidimensionali, ottenuti da: -interviste semistrutturate individuali e di gruppo (focus group) -questionari a domande aperte - annotazioni formulate in sessioni di osservazione guidate da griglie di osservazione	Testi lunghi ottenuti da: -trascrizioni di interviste libere, colloqui, -trascrizioni di resoconti di osservazione esperienziale in aula -documenti personali (compiti, temi, ecc.) -diari di bordo dell'osservatore

Figura 2. Strumenti utilizzati.

## 5. Le fasi della ricerca

Come si è detto, il piano di ricerca prevede uno studio quantitativo e uno studio qualitativo che procedono parallelamente e studiano gli stessi aspetti del fenomeno da due punti di vista differenti.

Nella tabella successiva (Fig. 3) si riporta il numero dei docenti tutor e dei docenti che hanno partecipato alla ricerca, suddivisi per provincia.

Province coinvolte	Scuole coinvolte		Dirigenti Master		Docenti Master			Docenti R-A						
	Totale	Totale per Provincia	Totale	Totale per Provincia	Totale	Totale per Provincia	Media per scuola e provincia	Totale	Totale per Provincia	Media per scuola e provincia				
4	33	PA	25	12	PA	10	79	PA	68	2,72	114	PA	103	4,12
		TP	5		TP	1		TP	6	1,20		TP	6	1,20
		CL	2		CL	2		CL	3	1,50		CL	3	1,50
		AG	1		AG	1		AG	2	2,00		AG	2	2,00

Figura 3. I partecipanti alla ricerca.



Presentiamo di seguito le fasi della ricerca descrivendo brevemente alcuni aspetti che riteniamo possano essere esemplificativi del lavoro svolto.

### *5.1. Prima fase - La formazione del gruppo di ricerca (ricercatori e docenti tutor)*

Il gruppo di ricerca ha cercato innanzitutto di identificare le finalità della ricerca e di riflettere sulle condizioni necessarie per acquisire la capacità di lavorare insieme. Stesura del piano d'azione. In questa fase sono stati utilizzati i seguenti strumenti per facilitare l'autoriflessione su alcune competenze professionali che sono state condivise da tutti i docenti come fondamentali in un contesto interculturale.

- Intercultural Competence: Self-evaluation (Deardorff, 2006). Gli item si riferiscono allo sviluppo della competenza interculturale e alla capacità di interagire efficacemente e in modo appropriato con persone di altre culture.
- Interculturally Competent Teaching (Deardorff, 2009). Gli item riguardano le pratiche di insegnamento di un insegnante, con particolare riferimento alla riflessività come aspetto fondamentale dello sviluppo della competenza interculturale.
- Questionario SSI (Soft Skills Inventory; La Marca, 2018). Il questionario è articolato in due sezioni. La mappa delle competenze segue la seguente classificazione delle soft skills.
  - a. Competenze gestionali
    - strategiche: dispongono a trovare soluzioni a problemi irrisolti e ad applicarle.
    - manageriali: promuovono la collaborazione con altri per ottenere insieme un risultato.
  - b. Competenze relazionali
    - interpersonali: contribuiscono all'instaurazione e al mantenimento della relazione personale.
    - comunicative: favoriscono, all'interno di una relazione, la reciproca comprensione dei contenuti che si intendono trasmettere.
- Didattica, Tecnologia e Buone Pratiche (La Marca & Gulbay, 2017). Questionario sulle percezioni degli insegnanti sul ruolo che le nuove tecnologie possono avere per l'inclusione di tutti gli studenti, e, più in particolare, di quelli stranieri.

### *5.2 Seconda fase - Progettazione*

Definizione del problema, analisi dei dati disponibili per migliorare la situazione, studio di esperienze analoghe già realizzate e definizione del piano di ricerca.

In questa fase sono state condivise: la metodologia di ricerca, i problemi emergenti nella scuola siciliana riguardanti la didattica interculturale e le metodologie didattiche più coerenti con un percorso di interculturalità nella scuola.

Durante questa fase sono stati condotti dei focus group che hanno permesso di far interagire e collaborare i componenti del gruppo e mettere in evidenza alcune emergenze educative fondamentali.

### *5.3 Terza fase - Formazione dei docenti, conoscenza del contesto classe e definizione degli interventi*

Complessivamente le azioni di ogni docente tutor possono essere raggruppate in tre tipologie: pre-formative, formative a finalizzazione aperta, formative finalizzate a promuovere il cambiamento.

Un primo insieme di azioni è accomunato da un'assenza di intenzionalità formativa esplicitamente riconosciuta. Si è trattato di interventi preparatori, che miravano a creare le condizioni, interne ed esterne, affinché il processo formativo possa aver luogo. Si è trattato di azioni rivolte a rispondere a bisogni di base, per esempio la sicurezza, e a rendere l'ambiente di apprendimento favorevole ad itinerari personali di crescita.

Esse risultano così articolate:

- azioni di supporto tecnologico volte a favorire l'uso della piattaforma;
- azioni per creare un clima di fiducia reciproca dirette a promuovere occasioni di accoglienza e di disponibile apertura;
- azioni di accompagnamento, in cui il docente tutor facilita i rapporti tra i vari docenti del suo network;
- azioni di supporto per la ricerca del materiale, nella gestione dei tempi e nell'utilizzo della piattaforma.

Un'ulteriore categoria di azioni ha visto i docenti tutor mossi da chiara intenzione di rivolgersi direttamente ai docenti cui sono destinati il proprio intervento, allo scopo di contribuire al superamento dei loro problemi favorendo cambiamenti interni.

Il tratto distintivo, tuttavia, sembra essere costituito da una mancata definizione delle direzioni trasformative perseguite (ad esempio, nelle opinioni, negli atteggiamenti, nelle abilità, nel patrimonio di conoscenze), secondo una logica per cui ogni docente tutor ha operato come agente che facilita trasformazioni personali che si auto-generano secondo orientamenti poco prevedibili e, dunque, poco definibili.

Anche in questo caso sono riconoscibili sottocategorie di azione:

- azioni per arricchire l'esperienza dei docenti destinatari dell'intervento, in cui il docente tutor si propone soprattutto come portatore di messaggi, contenuti culturali e modelli di comportamento, ai quali attribuisce una generale valenza positiva;

- azioni volte alla costruzione della relazione, in cui il docente tutor si sforza di stabilire una reciprocità comunicativa con i docenti quale condizione per sostenere in essi processi di auto-cambiamento;
- azioni volte all'osservazione, conoscenza, comprensione, in cui il docente tutor assume il ruolo di osservatore che partecipa all'esperienza dei docenti, allo scopo di arricchire gli elementi conoscitivi a disposizione nella piattaforma.

Infine le azioni dirette a favorire forme di cambiamento o apprendimento chiaramente definite -seppur in forma ipotetica e continuamente rivedibile- e potenzialmente durevoli (nelle conoscenze, nelle rappresentazioni ed opinioni, nelle abilità, nelle capacità e competenze, nei comportamenti ecc.), sono considerate necessarie affinché ogni docente coinvolto nel progetto migliori le proprie risorse e potenzialità, il proprio grado di autonomia e le capacità di gestire le situazioni, anche a carattere problematico. Si possono riconoscere:

- azioni per lo sviluppo di abilità di scelta e di azione coerente;
- azioni per promuovere acquisizione di strumentalità ed autonomie di base;
- azioni per promuovere autoconsapevolezza e senso di autoefficacia;
- azioni per sviluppare capacità e risorse personali.

Di seguito, in Figura 4, presentiamo le tematiche principali dei materiali a disposizione in piattaforma per la formazione dei docenti.



Figura 4. Le tematiche principali dei materiali.

### 5.3.1 Informazioni sulle classi e sugli alunni stranieri

In questa fase per raccogliere informazioni sulle classi e sugli alunni stranieri il docente tutor ha condotto un'intervista con il docente della classe per conoscere e poter descrivere le caratteristiche peculiari degli alunni coinvolti nella ricerca.

È stato utilizzato uno strumento appositamente costruito (La Marca & Gulbay, 2020), condividendone le variabili con i docenti tutor. Il questionario sull'Integrazione scolastica degli alunni è suddiviso in sei sezioni:

1. Inserimento scolastico e risultati scolastici dell'alunno;
2. Competenza linguistica (italiano) dell'alunno;
3. Relazione in classe dell'alunno con i compagni e con gli insegnanti;
4. Relazione dell'alunno con i pari durante le attività extrascolastiche;
5. Autostima, fiducia in se stesso e motivazione dell'alunno;
6. Lingua di origine e storia personale dell'alunno.

La raccolta di queste informazioni ha facilitato la successiva scrittura delle Storie di Vita di ogni alunno.

### 5.3.2 La raccolta e analisi delle pratiche

Successivamente sono state raccolte 91 pratiche didattiche.

Per facilitare il lavoro ai docenti è stato fornito loro uno schema suddiviso in cinque sezioni (articolato in 34 item):

- I sezione – Progettazione;
- II sezione – Realizzazione del progetto in classe;
- III sezione – Valutazione dei risultati;
- IV sezione – Riflessioni su di sé e sull'alunno;
- V sezione – Previsioni sulle azioni future.

Dall'analisi delle pratiche raccolte si evidenzia che la progettazione e la revisione del piano di miglioramento ha costituito un momento importante di condivisione tra colleghi, in presenza e all'interno dei network, finalizzato all'individuazione dei punti di forza e di debolezza degli apprendimenti in classe; la comunicazione tra pari ha favorito l'autoriflessione. Si è visto che è stata molto apprezzata l'attività formativa svolta dai Docenti tutor, che hanno saputo utilizzare al meglio i diversi momenti di incontro con i docenti.

#### *5.4 Quarta fase - Valutazione dei risultati*

La valutazione dei risultati costituisce l'aspetto più difficile di questo tipo di ricerca. Il miglioramento prodotto si dovrebbe valutare con criteri di efficacia (congruenza tra obiettivi raggiunti e mezzi usati) e di efficienza (conseguimento degli obiettivi con risorse minime). Ma c'è un terzo criterio di valutazione, che assume importanza prioritaria rispetto agli altri: la soddisfazione degli insegnanti, vale a dire la loro gratificazione nel percepire che hanno imparato a lavorare meglio e nell'avvertire, di conseguenza, un maggiore riconoscimento sociale del loro status professionale.

La valutazione complessiva della ricerca ci ha permesso di identificare sia i miglioramenti ottenuti da coloro che sono stati i destinatari degli interventi sia i miglioramenti professionali conseguiti dagli attori stessi della ricerca. Migliore competenza metodologica significa saper riconoscere, concettualizzare e risolvere i problemi professionali; saper usare gli strumenti della ricerca empirica a scuola; saper decidere seguendo i canoni della conoscenza scientifica (giustificata e controllata).

Al termine della ricerca abbiamo inoltre voluto verificare se e come il gruppo dei docenti tutor e il gruppo di insegnanti fossero migliorati nella loro capacità di affrontare e gestire le situazioni educative problematiche<sup>4</sup>.

## 6. Conclusioni

In questa ricerca, in cui abbiamo cercato di integrare le due tradizioni di ricerca, gli strumenti di valutazione di tipo quantitativo ci hanno consentito di avere la dimensione complessiva del fenomeno studiato mentre quelli qualitativi ne danno l'immagine più viva e diretta perché colgono i particolari.

Attraverso una continua riflessione critica sui progressi e gli errori realizzati

---

<sup>4</sup> I risultati della ricerca saranno pubblicati in La Marca & Gulbay, 2021.

nel corso dell'azione gli insegnanti, in quanto attori della ricerca, hanno conseguito un miglioramento della loro professionalità, nel senso che hanno acquisito una nuova metodologia di lavoro educativo.

Lo studio dell'azione formativa tra pari in condizioni naturali ha rappresentato un orientamento di ricerca promettente, ma ancora in costruzione.

Tra gli altri aspetti da approfondire, segnaliamo l'esigenza di creare condizioni favorevoli al contatto intensivo tra ricercatori, attori e contesti formativi, nonché la necessità di arricchire il bagaglio di procedure e strumenti d'indagine, da concepire in coerenza con gli specifici problemi della ricerca didattica.

## Bibliografia

- AGOSTINETTO, L. (2016). Oltre il velo: L'intercultura che fa scuola. *Studium Educationis*, 17(1), 71-86.
- BATANERO, J.M.F., FERNÁNDEZ, A.H., RUIZ, M.J.C. (2021). Immigrant pupils and intercultural teaching competencies. *Education and Urban Society*, 53(2), 163-184. [<https://doi.org/10.1177%2F0013124520926264>] (ver. 5/10/2021).
- BOGDAN, R.C., BIKLEN, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. New York, NY: Pearson Education, Inc.
- DEARDORFF, D.K. (2009). Exploring interculturally competent teaching in social sciences classrooms. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 2(1), 1-18. [<https://doi.org/10.11120/elss.2009.02010002>] (ver. 5/10/2021).
- DEARDORFF, D.K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- DEN BROK, P., VAN EERDE, D., HAJER, M. (2010). Classroom interaction studies as a source for teacher competencies: The use of case studies with multiple instruments for studying teacher competencies in multicultural classes. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 717-733.
- DENZIN, N.K., LINCOLN, Y.S. (a cura di) (2005). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- DERVIN, F., MOLONEY, R., SIMPSON, A. (a cura di) (2020). *Intercultural competence in the work of teachers: Confronting ideologies and practices*. Abingdon, MD: Routledge.
- DIMITROV, N., HAQUE, A. (2020). Intercultural teaching competence in the disciplines: Teaching strategies for intercultural learning. In *Multicultural Instructional Design: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 332-355). IGI Global.
- FANTINI, A.E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 52-61.
- FIORUCCI, M. (2018). Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: Il contributo della pedagogia interculturale. *Pedagogia Oggi, Rivista SIPED*, 16(1), 115-127. DOI: 10.7346/PO-012018-08
- FIORUCCI, M., PINTO MINERVA, F., PORTERA, A. (a cura di) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- GORSKI, P.C., PAREKH, G. (2020). Supporting critical multicultural teacher educators: Transformative teaching, social justice education, and perceptions of institutional support. *Intercultural Education*, 31(3), 265-285. [<https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1728497>] (ver. 5/10/2021).

- LA MARCA, A., GULBAY, E. (2021- in press). *Personalizzazione e didattica nella scuola digitale al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa Multimedia.
- LITTLE, S., GOLLEDGE, M., AGARWALLA, H., GRIFFITHS, B., MCCAMLIE, D. (2019). Global teachers as global learners: Intercultural teacher training in international settings. *London Review of Education*, 17(1), 38-51.
- Saukko, P. (2005). Methodologies for cultural studies. An integrative approach. In Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (a cura di), *Handbook of qualitative research* (pp. 343-356). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- SCHWARZENTHAL, M., SCHACHNER, M.K., JUANG, L.P., VAN DE VIJVER, F.J.R. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50(2), 323-346. [<https://doi.org/10.1002/ejsp.2617>] (ver.5/10/2021)
- THAPA, S. (2020) Assessing intercultural competence in teacher education: A missing link. In H. Westerlund, S. Karlsen, & H. Partti (a cura di), *Visions for Intercultural Music Teacher Education. Landscapes: The Arts, Aesthetics, and Education, Vol. 26* (pp. 163-176). Cham: Springer Open. [[https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8_11)] (ver.5/10/2021).
- TOMÉ, M., HERRERA, L., LOZANO, S. (2019). Teachers' opinions on the use of personal learning environments for intercultural competence. *Sustainability*, 11(16), 4475. [<https://doi.org/10.3390/su11164475>] (ver. 5/10/2021).
- TRINCHERO, R., ROBASTO, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.
- ZELENKOVÁ, A., HANESOVÁ, D. (2019). Intercultural competence of university teachers: A challenge of internationalization. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(1), 1-18. [<https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0001>] (ver. 5/10/2021).