



Università di Genova

Dipartimento di Scienze della Formazione

Corso di Laurea Magistrale in Pedagogia,
Progettazione e Ricerca Educativa

**DALLA VULNERABILITÀ ALLA
CORRESPONSABILITÀ: ANALISI EMPIRICA DEL
PROGETTO "IN CLASSE NESSUNO È STRANIERO"
PER LA PROMOZIONE DEL BENESSERE
COLLETTIVO E CONTRO LE DINAMICHE DI
MARGINALIZZAZIONE SCOLASTICA**

Relatrice: Rita Cersosimo

Correlatrice: Valentina Pennazio

Candidata: Eleonora Tonaro

ANNO ACCADEMICO 2025/2026

INDICE

INTRODUZIONE

CAPITOLO 1

Pedagogia interculturale e scuola multiculturale: modelli, normative e inclusione

1.1 Dalla multiculturalità alla prospettiva interculturale: snodi teorici, epistemologici e concettuali

1.1.1 Chiarificazione epistemologica: multiculturalità, multiculturalismo e il paradigma interculturale

1.1.2 Il ribaltamento dal paradigma dell'integrazione a quello dell'inclusione

1.1.3 L'identità culturale plurale, la critica al culturalismo e il contrasto alle disuguaglianze

1.2 L'evoluzione del modello normativo italiano e il dibattito sulle politiche educative

1.2.1 I pilastri legislativi e l'evoluzione dei documenti di indirizzo ministeriali

1.2.2 Lo scarto tra i principi normativi e l'attuazione scolastica territoriale

1.2.3 Il dibattito pedagogico sulle recenti disposizioni legislative e il rischio di segregazione

1.3 Lingua, partecipazione, apprendimento e appartenenza scolastica

1.3.1 Valorizzazione del plurilinguismo, translanguaging e l'eterogeneità dei percorsi biografici

1.3.2 Dinamiche relazionali tra pari, segregazione formativa e canalizzazione (tracking)

CAPITOLO 2

Fondamenti epistemologici della pedagogia interculturale, metodologia della ricerca empirica in educazione e strumenti di rilevazione

2.1 Presupposti epistemologici e dibattito teorico nei contesti interculturali

2.1.1 La postura scientifica e il paradigma della ricerca-azione

2.1.2 Teorie dell'integrazione, competenze linguistiche e disuguaglianze strutturali

2.1.3 Garanzie etiche, rilevazione empirica e tutela dei soggetti coinvolti

2.2 Il paradigma metodologico integrato: teorizzazione del modello Mixed-Methods

2.2.1 Superamento delle dicotomie metodologiche

2.2.2 La dimensione quantitativa e la misurazione degli atteggiamenti

2.3.3 La dimensione qualitativo-narrativa e la triangolazione dei dati

2.3 Operazionalizzazione dei costrutti e articolazione delle macro-aree d'indagine

2.3.1 Clima d'aula e percezione della sicurezza relazionale

2.3.2 Atteggiamenti verso l'alterità e de-costruzione degli stereotipi

2.3.3 Vissuti d'inclusione, marginalità ed espressione autobiografica

2.4 Cenni all'esperimento didattico sul campo: il progetto "In classe nessuno è straniero"

2.4.1 Inquadramento della ricerca-azione

2.4.2 Fasi operative e dispositivi laboratoriali

2.4.3 Raccordo critico con i successivi capitoli della ricerca

CAPITOLO 3

Disegno della ricerca empirica: l'esperienza della classe 2^a B della Scuola Secondaria di Primo Grado "XXV Aprile" di Borzoli (Genova)

3.1 Il quadro metodologico e il modello della Ricerca-Azione pedagogica

3.1.1 Paradigma epistemologico e approccio Mixed-Methods

3.1.2 Il ciclo della Ricerca-Azione: pianificazione, azione, osservazione e riflessione

3.2 Contestualizzazione dell'esperienza empirica: scuola, classe e campione

3.2.1 L'Istituto Comprensivo di Borzoli e la scuola "XXV Aprile"

3.2.2 Profilo del gruppo classe 2^a B: composizione, genere, pluri-appartenenze e gestione del campione (N = 18)

3.2.3 L'eterogeneità complessa del gruppo classe: l'inclusione degli alunni con BES e disabilità certificata (L. 104/92)

3.2.4 Implicazioni del laboratorio per l'accessibilità universale (Universal Design for Learning)

3.3 Dispositivo didattico-laboratoriale e articolazione per fasi dell'intervento

3.3.1 Fase 1: Accoglienza, clima di classe e ingaggio iniziale

3.3.2 Fase 2: Brainstorming concettuale e parole chiave identitarie

3.3.3 Fase 3: La Mappa dell'identità e la costruzione cooperativa del Puzzle finale

3.3.4 Fase 4: Riflessione guidata, autovalutazione e restituzione plenaria

3.4 Gli strumenti di rilevazione empirica e i criteri di validità scientifica

3.4.1 Il Questionario Iniziale di percezione e background (Q /INIZ)

3.4.2 Le Griglie di Osservazione Sistemica

3.4.3 Il Questionario Finale, la documentazione del Puzzle e le procedure di triangolazione

3.5 Considerazioni etiche, protezione dei dati e sfide metodologiche

CAPITOLO 4

Analisi empirica dei dati, risultati e discussione critica dell'intervento

4.1 Analisi quantitativa dei dati d'ingresso (Baseline - $N = 18$): Mappatura del clima e dei contesti sociolinguistici

4.1.1 Percezione del clima di classe, collaborazione e rispetto reciproco

4.1.2 Pluralismo culturale e codici linguistici domestici

4.2 Analisi comparativa pre-post intervento: La trasformazione dei costrutti inclusivi

4.2.1 Risultanze quantitative del Questionario Finale

4.2.2 Valutazione dell'impatto trasformativo

4.3 Analisi descrittiva delle osservazioni di fase e delle dinamiche d'aula

4.4 Note etnografiche di campo ed evidenze qualitative: L'Universal Design for Learning in azione

4.5 Discussione critica, vincoli metodologici e trasferibilità

CONCLUSIONI

APPENDICE

BIBLIOGRAFIA

INTRODUZIONE

La scuola contemporanea si configura sempre più come un micro-cosmo ecologico complesso in cui si incrociano traiettorie esistenziali, appartenenze socio-culturali, con una moltitudine di lingue parlate e diverse modalità di funzionamento cognitivo, affettivo e relazionale. In questo scenario caratterizzato da un'intrinseca eterogeneità, la sfida pedagogica prioritaria non risiede nella semplice gestione formale delle differenze, bensì nella trasformazione dei contesti di apprendimento in comunità inclusive capaci di prevenire e contrastare i processi di marginalizzazione, isolamento o polarizzazione sociale. Il presente lavoro di tesi, intitolato *Dalla vulnerabilità alla corresponsabilità: Analisi empirica del progetto "In classe nessuno è straniero" per la promozione del benessere collettivo e contro le dinamiche di marginalizzazione scolastica*, nasce dall'esigenza di indagare come l'integrazione tra la pedagogia speciale, la didattica interculturale e la ricerca-azione partecipativa possa generare dispositivi trasformativi capaci di promuovere la coesione, l'empatia e il senso di appartenenza tra pari.

L'indagine empirica è stata condotta presso la scuola secondaria di primo grado "XXV Aprile" dell'Istituto Comprensivo di Borzoli, presidio educativo situato nel Ponente genovese e caratterizzato da un tessuto socio-culturale complesso ed eterogeneo. Il contesto specifico della ricerca-azione afferisce alla classe 2^a B — plesso nel quale la scrivente opera in qualità di operatrice socio-educativa —, selezionata in stretta sinergia con il consiglio di classe per la presenza di un gruppo d'aula contraddistinto da un'ampia pluralità di *background* migratori, da un variegato repertorio linguistico e da una rilevante incidenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) e con certificazione di disabilità ai sensi della Legge 104/1992.

L'ipotesi guida della tesi sostiene che l'adozione di un dispositivo laboratoriale basato sui principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL), sulla didattica cooperativa, sui mediatori artistico-espressivi e sulla narrazione autobiografica

consenta di superare le barriere comunicativo-verbali tradizionali, favorendo la decostruzione delle rappresentazioni stereotipiche e la promozione di un clima relazionale orientato all'inclusione e alla co-responsabilità.

A partire da tale presupposto epistemologico, lo studio si articola attorno a tre interrogativi di ricerca fondamentali: in primo luogo (RQ1), verificare in che misura la strutturazione di un ambiente d'apprendimento fondato sulla multimodalità e sull'UDL incida sulla partecipazione degli alunni con fragilità linguistiche o certificazioni; in secondo luogo (RQ2), analizzare quali trasformazioni si rilevino nella percezione del clima d'aula e della coesione di gruppo a seguito dell'introduzione di dispositivi cooperativi e narrativo-autobiografici; infine (RQ3), comprendere in che modo la valorizzazione esplicita dei repertori linguistici d'origine (*LI*) e delle biografie culturali favorisca la ridefinizione del concetto di alterità e la prevenzione dei fenomeni di isolamento tra pari.

La duplice postura metodologica assunta dalla ricercatrice — al contempo osservatrice partecipante ed operatrice socio-educativa stabilmente inserita nelle routine scolastiche — ha permesso di sviluppare una comprensione etnografica profonda delle dinamiche relazionali, garantendo il monitoraggio continuo dei processi d'aula e la rilevazione puntuale degli indicatori di impatto dell'intervento.

Il percorso argomentativo della tesi è strutturato in quattro capitoli organici, volti a raccordare l'inquadramento epistemologico con la verifica empirica sul campo.

Il primo capitolo affronta il quadro teorico ed epistemologico della pedagogia interculturale, esaminando l'evoluzione dei modelli di accoglienza e il quadro normativo di riferimento nazionale ed europeo inerente all'integrazione degli alunni con *background* migratorio. Il secondo capitolo definisce l'impianto metodologico e il disegno della ricerca, esplicitando le scelte epistemologiche, il ruolo dei mediatori artistico espressivi e della narrazione autobiografica, nonché la struttura teorico metodologica degli strumenti di rilevazione quanti-qualitativa adottata. Il terzo capitolo illustra nel dettaglio il disegno della ricerca-azione, contestualizzando l'intervento presso la scuola secondaria di primo grado "XXV Aprile" dell'IC Borzoli, descrivendo le caratteristiche del campione dei partecipanti

($N = 18$), esplicitando la scansione temporale del percorso (svoltosi dal 18 al 24 marzo) e formalizzando le batterie d'indagine (Q/INIZ e Q/FIN). Infine, il quarto capitolo analizza e discute i dati empirici raccolti, integrando le misurazioni quantitative con le sintesi qualitative d'uscita, le note etnografiche d'osservazione d'aula e l'analisi iconografica e semiotico-visuale dell'artefatto collettivo (cartellone rosso composito), concludendosi con un'esplicita e rigorosa delimitazione dei confini metodologici entro cui la ricerca conserva la sua piena validità scientifica.

Per garantire la massima correttezza metodologica ed epistemologica, occorre sottolineare fin dall'apertura del lavoro che l'intervento sperimentale e l'intera mole di dati quantitativi, osservativi e qualitativi raccolti sono rigorosamente ed esclusivamente circoscritti al contesto specifico della classe seconda B dell'Istituto Comprensivo di Borzoli. L'indagine non intende formulare leggi universali o modelli stocastici di portata generale, bensì comprendere e descrivere la portata trasformativa di un dispositivo pedagogico situato in una specifica comunità scolastica, offrendo un modello di intervento la cui validità risiede nella trasferibilità delle procedure e non nella generalizzabilità statistica dei risultati.

CAPITOLO 1

Pedagogia interculturale e scuola multiculturale: modelli, normative e inclusione

Il presente capitolo propone un'analisi teorica, epistemologica, sociologica e normativa della pedagogia interculturale, esaminandone le ricadute pratiche sulle dinamiche dell'accoglienza, sulla partecipazione democratica agli spazi scolastici, sulla giustizia formativa e sulla gestione dei processi relazionali e comunicativi all'interno del gruppo classe. Negli ultimi decenni, l'istituzione scolastica si è trovata a operare all'interno di un contesto sociale segnato da trasformazioni demografiche e geopolitiche profonde, repentine e irreversibili, che hanno reso il pluralismo culturale non più una condizione transitoria o eccezionale, bensì un tratto strutturale, ordinario, permanente e multilivello della quotidianità educativa.

Dal punto di vista epistemologico e metodologico, la pedagogia interculturale si distanzia radicalmente sia dalle logiche assimilazioniste, tese all'annullamento delle specificità in nome di un'omologazione conformista, sia dai modelli meramente compensativi o multiculturali di natura folkloristica e separativa. Essa non si limita a registrare la coesistenza di differenti gruppi etnici, linguistici o religiosi all'interno del medesimo spazio sociale e istituzionale, ma promuove un'interazione dinamica, fondata sul riconoscimento reciprocamente vincolante, sul decentramento culturale e sulla decostruzione critica degli stereotipi e dei pregiudizi etnocentrici (Porcher, 1986; Pinto Minerva, 2002; Santerini, 2019; Portera, 2013)

Sul piano normativo, istituzionale e dell'attualità politica, tale urgenza educativa trova riscontro in un quadro legislativo e programmatico – sia a livello nazionale che europeo e internazionale – che orienta la scuola verso la costruzione di una cittadinanza inclusiva, critica e globale. Le direttive ministeriali, i documenti dell'Unione Europea e le linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni con background migratorio sottolineano costantemente come l'educazione interculturale non debba configurarsi come una disciplina a sé stante o come un intervento speciale o emergenziale riservato a pochi, ma come uno sfondo

integratore e un principio trasversale ordinario a tutti i saperi, ai curricoli e alle pratiche didattiche (MIUR, 2014; Santerini, 2019; UNESCO, 2021).

In questa prospettiva, la classe scolastica si configura come un laboratorio permanente di democrazia, equità e negoziazione dei significati. Le dinamiche dell'accoglienza e la gestione dei processi relazionali non possono essere delegate all'emergenza o alla buona volontà del singolo docente, ma richiedono una competenza professionale specifica: la competenza interculturale ed inclusiva. Quest'ultima implica la capacità di mediare tra codici culturali differenti, di prevenire e gestire i conflitti attraverso il dialogo e l'ascolto attivo, e di trasformare la diversità da fattore di disuguaglianza a risorsa generativa e trasformativa per l'intera comunità scolastica (Demetrio, 2003; Cambi, 2006; Tarozzi, 2015).

L'analisi intende quindi ricostruire l'evoluzione concettual-interpretativa che ha caratterizzato la riflessione pedagogica, evidenziando il fondamentale passaggio da modelli d'intervento di matrice emergenziale, assimilazionista o puramente compensativa verso approcci sistemici, strutturali e orientati all'equità e alla giustizia sociale (Grant & Sleeter, 2007; Catarci, 2016). In una scuola segnata da una presenza non autoctona eterogenea e stratificata — che comprende al suo interno tanto gli alunni neo-arrivati (NACC) e i minori stranieri non accompagnati (MSNA), quanto e soprattutto le seconde e terze generazioni nate e cresciute sul territorio nazionale —, l'azione formativa è chiamata a superare la mera gestione burocratica delle presenze o l'adozione di risposte didattiche estemporanee.

Accogliere la sfida dell'intercultura significa riconoscere che la diversità non costituisce un deficit da colmare né una categoria rigida in cui reificare i soggetti, ma una dimensione costitutiva e ordinaria di tutti i processi di apprendimento, di sviluppo e di costruzione dell'identità personale e sociale. L'obiettivo fondamentale dell'agire educativo e istituzionale risiede pertanto nella costruzione critica di una cultura della corresponsabilità, del benessere collettivo e della giustizia formativa. Tale prospettiva richiede la decostruzione dei meccanismi impliciti ed espliciti di marginalizzazione scolastica, la revisione delle prassi didattiche e dei curricoli in senso trasformativo e la promozione di un'alleanza concreta tra scuola, famiglie e

territorio, affinché le biografie plurali di ciascun educando possano tradursi in un'effettiva opportunità di sviluppo personale e di cittadinanza democratica.

1.1 Dalla multiculturalità alla prospettiva interculturale: snodi teorici, epistemologici e concettuali

Nel dibattito pedagogico, sociologico e antropologico contemporaneo è imprescindibile premettere una rigorosa chiarificazione epistemologica e concettual-interpretativa tra i concetti di multiculturalità, multiculturalismo e interculturalità. Tale articolazione non risponde a un mero esercizio definitorio o nominalistico, ma individua differenti modalità di lettura della realtà sociale e diverse posture politico-educative con impatti diretti sulle pratiche scolastiche, sulle politiche di accoglienza e sulle dinamiche della giustizia formativa.

1.1.1 Chiarificazione epistemologica: multiculturalità, multiculturalismo e il paradigma interculturale

La multiculturalità descrive una condizione socio-demografica e descrittiva: la semplice coesistenza, all'interno del medesimo spazio sociale o scolastico, di individui e gruppi afferenti a differenti matrici culturali, linguistiche e di provenienza. Si tratta di un dato di fatto demografico strutturale che caratterizza le società complesse contemporanee, accentuato dai processi della globalizzazione, dai flussi migratori internazionali e dalle trasformazioni geopolitiche mondiali. Il rischio pedagogico connesso all'arrestarsi a tale semplice constatazione fenomenica risiede nell'adottare una lettura superficiale, essenzialista e folklorizzata della diversità, limitandosi a registrarne la presenza formale senza generare alcuna reale interazione, contaminazione o trasformazione relazionale e istituzionale tra le parti.

Il multiculturalismo si configura, invece, come una risposta politico-normativa, ideologica, filosofica e di gestione pubblica a tale dato demografico, teorizzata in particolare all'interno del dibattito comunitarista e liberale nordamericano con autori quali Charles Taylor, Will Kymlicka e Iris Marion Young. Il paradigma multiculturalista punta al riconoscimento e alla tutela delle specificità culturali delle singole comunità minoritarie attraverso la garanzia di diritti collettivi, spazi di

autonomia e politiche di salvaguardia identitaria. Tuttavia, mettendo a confronto le posizioni teoriche, emerge come il modello di Taylor (1992), incentrato sulla "politica del riconoscimento" e sul valore primario della sopravvivenza e conservazione culturale delle comunità, entri in costante tensione con l'impostazione di Kymlicka (1995), il quale cerca di conciliare le tutele comunitarie con i principi del liberalismo garantendo "diritti di gruppo" ma subordinandoli alla salvaguardia della libertà individuale interna e dell'autonomia dei singoli membri.

La problematizzazione pedagogica e socio-antropologica di questo approccio evidenzia come entrambe le declinazioni multiculturaliste corrano il costante pericolo di reificare, essenzializzare e cristallizzare le identità in blocchi rigidi, monolitici, omogenei e impermeabili. Come evidenziato da Marco Catarci e Massimiliano Fiorucci (2015), la separazione comunitarista e la politica dei "quartieri o delle scuole ghetto" tendono a favorire forme di segregazione culturale, tolleranza passiva e mera convivenza "accanto a", portando alla frammentazione degli spazi sociali e alla "balcanizzazione" della comunità d'aula anziché alla costruzione di legami sociali condivisi, di solidarietà e di uno spazio pubblico partecipato

La prospettiva interculturale — sviluppatasi con forza nel contesto europeo e nella tradizione pedagogica italiana attraverso gli studi di Agostino Portera (2013), Milena Santerini (2001), Franco Cambi (2006) e Duccio Demetrio (2003) — introduce un paradigma teorico ed educativo squisitamente dinamico, relazionale, processuale e progettuale. Essa recepisce la presenza pluralistica delle culture non come un confine da tutelare nella sua presunta ed illusoria purezza o come un patrimonio immobile da preservare, ma come uno spazio di "terzietà", uno spazio di frontiera, di dialogo critico, di confronto, di reciprocità e di contaminazione operante. Mentre il multiculturalismo rischia di recintare l'individuo nelle sue origini e nel suo passato, l'intercultura pone al centro la persona concreta nella sua unicità e la sua capacità di auto-determinazione e riscrittura relazionale. Come sottolinea Santerini (2001), l'intercultura non si riduce mai alla constatazione di un fatto, ma rappresenta la costruzione intenzionale di un progetto pedagogico e

politico orientato al decentramento culturale, alla comprensione dell'altro e alla trasformazione democratica ed equa della società.

1.1.2 Il ribaltamento dal paradigma dell'integrazione a quello dell'inclusione

All'interno di questo solco concettual-interpretativo si rende necessario problematizzare in modo stringente e critico la distinzione tra i concetti di integrazione e di inclusione, costrutti spesso erroneamente sovrapposti o usati come sinonimi nel discorso istituzionale e nella prassi scolastica quotidiana, ma dotati di significati pedagogici e istituzionali profondamente divergenti. L'integrazione fa storicamente riferimento a un paradigma normativo, medico-assimilativo e compensativo, centrato prioritariamente sul soggetto percepito come "diverso", "mancante" o "in situazione di svantaggio" (sia esso l'alunno straniero non italofono o l'alunno con disabilità). L'azione integrativa attiva dispositivi, risorse straordinarie e interventi specialistici finalizzati a far assimilare o ad adattare l'individuo all'interno di un contesto scolastico e sociale le cui regole, strutture, linguaggi e curricula rimangono sostanzialmente immutati e indiscutibili. Si tratta di una logica fondata sulla risposta *ad personam* o categoriale a presunti deficit individuali, in cui il peso e l'onere dell'adattamento e dell'integrazione gravano prevalentemente ed ingiustamente sulle spalle del soggetto.

Se l'integrazione ha storicamente rappresentato il primo e fondamentale passo verso l'accoglienza dell'alunno "differente" all'interno di una struttura scolastica pensata prevalentemente per la normalità e l'omogeneità, l'inclusione segna un radicale e irreversibile ribaltamento epistemologico, etico e politico, fondato sui principi della giustizia sociale, dell'equità e del paradigma dei diritti umani (Booth & Ainscow, 2002; Canevaro, 2006; D'Alonzo, 2018). Come evidenziato dalla letteratura pedagogica speciale e interculturale orientata all'analisi sistemica e contestuale, l'inclusione sposta interamente il baricentro dell'attenzione e dell'intervento: non è più l'individuo a dover dimostrare di possedere i prerequisiti normativi o linguistici per adattarsi a un'istituzione data, ma è l'organizzazione scolastica nella sua interezza a dover riprogettare e rimodulare le proprie strutture, metodologie e

ambientanti per accogliere la diversità come condizione costitutiva, ordinaria e preziosa dell'essere umano (Cottini, 2017).

In questa prospettiva, ampiamente teorizzata nell'ambito dell'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011) e ripresa dalla Pedagogia Critica (Freire, 1970; Giroux, 1988), l'agire inclusivo esige una trasformazione profonda, sistemica e multidimensionale: impone l'abbattimento delle barriere materiali, cognitive, linguistiche, culturali e simboliche, la riprogettazione dei curricula disciplinari in chiave aperta, flessibile e plurale, la revisione radicale delle prassi valutative e la ridefinizione delle architetture organizzative della classe e dell'istituto. L'obiettivo primario non è più la "speciale normalità" o il mero inserimento fisico e formale, bensì la garanzia che ciascuno studente, nella sua irripetibile singolarità e complessità biografica, possa fruire di una piena ed effettiva cittadinanza formativa.

Si tratta di azzerare i rischi di quella che Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970) definirebbero la riproduzione delle disuguaglianze socio-culturali, affinché l'appartenenza sociale, linguistica o culturale non si traduca mai in un destino di insuccesso, marginalizzazione o fallimento scolastico premeditato (Santerini, 2003; Tarozzi, 2015).

1.1.3 L'identità culturale plurale, la critica al culturalismo e il contrasto alle disuguaglianze

Il concetto di "culturalismo" (o essenzialismo culturale) in pedagogia individua quella deriva riduzionista ed etichettante che tende a spiegare e giustificare i comportamenti, le difficoltà di apprendimento, gli stili cognitivi o i conflitti relazionali di un alunno con background migratorio riconducendoli unicamente ed univocamente alla sua presunta appartenenza culturale d'origine, considerata alla stregua di un blocco monolitico, imm modificabile, ereditario ed essenzializzato. Sul piano teorico e pratico, tale approccio cristallizza l'identità dell'individuo in stereotipi rigidi, dimenticando la sua unicità biografica, la sua agenzia personale e

le molteplici variabili socio-economiche, territoriali o individuali che ne determinano la personalità e il percorso di vita.

L'identità culturale non è un dato biologico o ereditario immutabile, né una "gabbia etnica" entro la quale categorizzare rigidamente l'alunno. Come argomentano chiaramente Marco Catarci e Massimiliano Fiorucci (2015), essa si configura come un processo dinamico, plurale, aperto, meticcio e costantemente rielaborato dai soggetti attraverso le interazioni relazionali, storiche, affettive e contestuali che attraversano. Ridurre l'individuo a un'unica appartenenza etnico-culturale significa cadere nell'errore del culturalismo, una deriva concettuale che Martine Abdallah-Preteceille (2006) definisce come la perniciosa abitudine di giustificare qualsiasi difficoltà, comportamento o esito formativo sulla base di presunti tratti etnici o culturali, finendo per mascherare le reali determinanti socio-economiche, materiali e relazionali che condizionano la vita dei singoli.

Per comprendere la portata operativa e quotidiana di questa distorsione, si pensi al caso frequente nella pratica scolastica di uno studente di seconda o terza generazione che manifesti un progressivo calo di rendimento, isolamento o una marcata ritrosia a partecipare ai lavori di gruppo. Un'impostazione intrisa di culturalismo tenderà ad attribuire automaticamente questo comportamento a presunti "conflitti valoriali insanabili legati alla cultura d'origine", a un'ipotetica arretratezza della famiglia o a "difficoltà di integrazione etnica", leggendo l'intera dinamica attraverso la lente rigida dell'appartenenza nativa. Questa lettura superficiale e stereotipata deresponsabilizza l'istituzione scolastica e occulta le reali cause del disagio, che potrebbero invece risiedere in fragilità linguistiche nella lingua dello studio (CALP), in barriere materiali, in discriminazioni implicite tra pari, in disuguaglianze socio-economiche o in dinamiche di micro-esclusione d'aula (Abbatecola & Stagi, 2017; Zoletto, 2012). Superare il culturalismo significa dunque rifiutare queste scorciatoie interpretative per restituire all'alunno la sua complessità biografica, analizzando le reali condizioni del suo vissuto scolastico ed esistenziale.

Ne consegue che la pedagogia interculturale prende nettamente le distanze dai modelli d'intervento di matrice assimilazionista — intesi a cancellare le differenze in nome dell'omologazione ai codici dominanti della cultura maggioritaria — superando al contempo le impostazioni di tipo puramente compensativo. Per lungo tempo, infatti, l'inserimento degli alunni con cittadinanza non italiana nella scuola è stato gestito sotto la categoria del "deficit" (linguistico, informativo, sociale o comportamentale), attivando risposte didattiche settoriali, estemporanee, separate e differenziate. Al contrario, Santerini (2019) e Portera (2013) ribadiscono che la pedagogia interculturale rifiuta radicalmente la logica dell'emergenza e del deficit: essa non costituisce affatto una "pedagogia speciale per stranieri", ma rappresenta l'approccio ordinario, sistemico, euristico e trasversale che deve qualificare la complessità di tutti i processi formativi, rivolgendosi alla totalità degli studenti, autoctoni e non.

Occorre, infine, integrare e approfondire questa riflessione problematizzando il rapporto complesso e la costante tensione che intercorre tra il riconoscimento simbolico delle differenze culturali, le disuguaglianze sociali reali e il rischio di essenzializzazione. Un'attenzione pedagogica concentrata unicamente ed esclusivamente sulla valorizzazione delle specificità culturali — quando scissa da un'analisi critica delle condizioni materiali, abitative e socio-economiche di vita — rischia di produrre un'operazione ideologica e di facciata fortemente depoliticizzata. L'iper-valorizzazione simbolica o folclorica della diversità (attraverso feste etniche, giornate del cibo o mostre interculturali) rischia infatti di nascondere edulcoratamente la persistenza di marcate disuguaglianze economico-sociali, forme profonde di povertà educativa e barriere istituzionali che causano insuccesso, bocciature e dispersione scolastica. Se il riconoscimento della differenza non si articola e non si salda con il contrasto attivo alle disuguaglianze economiche, materiali e sociali, la cultura cessa di essere uno strumento emancipativo e rischia di trasformarsi in una giustificazione sotterranea per la marginalizzazione e l'esclusione. Una pedagogia interculturale criticamente avvertita, politico-emancipativa e impegnata deve pertanto connettere costantemente la decostruzione degli etnocentrismi alla critica delle discriminazioni dirette e indirette,

promuovendo contestualmente il rispetto simbolico, l'equità formativa e la giustizia sociale redistributiva (Catarci, 2016; Tarozzi, 2015).

1.2 L'evoluzione del modello normativo italiano e il dibattito sulle politiche educative

L'ordinamento scolastico italiano ha sviluppato nel corso degli ultimi tre decenni un impianto normativo e d'indirizzo di rilevante valore pedagogico e democratico, finalizzato a coniugare il principio universalista dell'uguaglianza dei diritti con l'attenzione personalizzata e flessibile ai percorsi di vita dei singoli educandi. La genesi di questo modello affonda le sue radici nelle prime fasi del fenomeno migratorio in Italia, quando l'istituzione scolastica è stata chiamata a rispondere con urgenza alla crescente eterogeneità della popolazione studentesca.

Progressivamente, l'amministrazione scolastica ha superato una logica puramente emergenziale e compensativa per approdare a un quadro concettuale organico, la cui tappa fondamentale è rappresentata dal documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007). In tale contesto, l'intercultura è stata formalmente assunta non come un dispositivo speciale riservato unicamente agli allievi con cittadinanza non italiana, ma come un paradigma pedagogico trasversale rivolto alla totalità della classe e fondato sul dialogo, sul riconoscimento e sulla corresponsabilità educativa (Cambi, 2001; Fiorucci, 2020; Santerini, 2003).

L'evoluzione della normativa ha successivamente recepito le sollecitazioni provenienti dalle istituzioni sovranazionali, integrando gli orientamenti sul diritto all'istruzione inclusiva promosso dalle organizzazioni internazionali (UNESCO, 2020, 2021) e le indicazioni europee in materia di competenze chiave per la cittadinanza attiva e la democrazia (Consiglio d'Europa, 2016, 2018). Tale convergenza si è tradotta nell'aggiornamento costante degli strumenti di indirizzo ministeriale, dalle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014) sino ai più recenti *Orientamenti interculturali* (Ministero

dell'Istruzione, 2022). In questi testi si ribadisce l'importanza centrale di garantire non soltanto l'accesso formale al sistema scolastico, ma anche l'acquisizione della lingua dello studio come strumento di cittadinanza (Favaro, 2011; Vedovelli, 2010), ponendo il contrasto ai fenomeni di dispersione e di ritardo scolastico al centro delle politiche educative nazionali.

Tuttavia, una disamina pedagogica rigorosa, attuale e non meramente descrittiva richiede di affiancare alla ricostruzione delle fonti normative un'analisi critica dello scarto sistematico e della distanza che intercorre tra i principi dichiarati nei documenti ufficiali e le concrete conditions materiali, organiche e organizzative della loro attuazione quotidiana nelle istituzioni scolastiche. Il dibattito pedagogico e sociologico coevo sottolinea infatti come l'enunciazione dei diritti e la bontà delle prescrizioni programmatiche si scontrino di frequente con contesti scolastici caratterizzati da carenze di risorse, incertezza strutturale e disuguaglianze territoriali marcate (Argentin, 2021). In assenza di interventi sistemici e di una formazione continua della professionalità docente, il rischio latente è che la scuola finisca per operare secondo logiche di velato assimilazionismo o di riproduzione delle asimmetrie sociali di partenza (Bourdieu & Passeron, 1972; Tarozzi, 2015).

Il divario tra le intenzioni normative e la pratica d'aula evidenzia la necessità di ridefinire le politiche educative affinché promuovano ambienti formativi capaci di valorizzare concretamente la complessità dei contesti eterogenei (Zoletto, 2012). Tradurre l'impianto legislativo in un'effettiva giustizia scolastica significa superare le risposte individualizzate temporanee e adottare modelli didattici e valutativi universali, capaci di garantire la piena partecipazione e il successo formativo di ciascun allievo (CAST, 2018; Cottini, 2017; Ianes & Demo, 2019). Solo ricucendo la frattura tra l'indirizzo politico-normativo e le condizioni operative delle scuole è possibile restituire all'istituzione scolastica la sua funzione emancipativa e trasformativa, in linea con una visione della pedagogia critica orientata alla liberazione e all'uguaglianza sostanziale (Freire, 2002; Catarci, 2016).

1.2.1 I pilastri legislativi e l'evoluzione dei documenti di indirizzo ministeriali

Il pilastro giuridico e costituzionale fondamentale su cui si regge l'inclusione degli alunni con background migratorio è rappresentato dal Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286 (*Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*) e dal successivo regolamento d'attuazione recepito con D.P.R. 31 agosto 1999, n. 394. Nello specifico, l'articolo 45 del D.P.R. 394/1999 sancisce in modo vincolante e inalienabile il principio per cui tutti i minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno pieno ed effettivo diritto all'istruzione alle medesime condizioni, con gli stessi diritti e con i medesimi doveri dei cittadini italiani, a prescindere del tutto dalla regolarità o meno della loro posizione di soggiorno o da quella dei loro genitori. La norma impegna la scuola ad iscrivere i minori nelle classi corrispondenti all'età anagrafica (fatte salve le diverse valutazioni espresse dal collegio dei docenti in merito alle specificità degli ordinamenti scolastici di provenienza e alle competenze possedute) e ad attivare specifici e mirati interventi di supporto linguistico e didattico.

La maturazione concettual-istituzionale e l'esplicita formalizzazione della prospettiva interculturale nelle politiche educative nazionali trovano un momento di sintesi nel documento d'indirizzo intitolato *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, pubblicato dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 2007. Il testo formalizza la specificità del modello educativo italiano articolandolo su due assi portanti e complementari: l'asse dell'integrazione (declinato attraverso i dispositivi pratici d'accoglienza, l'insegnamento dell'Italiano L2, la mediazione culturale e la valutazione), e l'asse dell'educazione interculturale, intesa come dimensione trasversale, ordinaria, strutturale e costitutiva di tutti i curricula disciplinari per la totalità della popolazione scolastica (autoctona e non).

Nel 2014, l'emanazione delle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* da parte del MIUR ha fornito agli istituti scolastici indicazioni operative aggiornate volte ad uniformare i protocolli d'iscrizione, la rilevazione delle competenze pregresse e formali/informali, la programmazione dei percorsi di

Italiano L2 e la valutazione formativa e personalizzata. Tale quadro d'indirizzo è stato ulteriormente affinato e proiettato verso il futuro dal documento *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* (Ministero dell'Istruzione, 2022). Gli *Orientamenti sul retroterra migratorio e l'educazione interculturale* (Ministero dell'Istruzione, 2022) richiamano con forza l'attenzione sul mutamento demografico che vede l'ormai stabile e prevalenza statistica di alunni nati in Italia — le cosiddette seconde e terze generazioni —, i quali rappresentano il **67,5%** del totale degli studenti con cittadinanza non italiana inseriti nel sistema scolastico nazionale (Ministero dell'Istruzione, 2022, p. 9; su dati A.S. 2019/2020). Il documento raccomanda l'abbandono definitivo di etichette burocratiche e stigmatizzanti (quali "stranieri" o "non italiani"), sollecitando l'adozione della dicitura scientifica di "alunni con *background* migratorio" e la valorizzazione sistematica del plurilinguismo come risorsa democratica, cognitiva e di cittadinanza globale.

In sede internazionale ed europea, questa traiettoria normativa trova un fondamentale ed imprescindibile riscontro nei documenti elaborati dal Consiglio d'Europa (2016, 2018, 2020) e dall'UNESCO (2020, 2021). Attraverso i quadri concettuali *Competences for democratic culture* (Council of Europe, 2016) e *Reference framework of competences for democratic culture* (Council of Europe, 2018), il Consiglio d'Europa colloca l'intercultura al cuore dell'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani, individuando nella riflessività, nell'empatia relazionale, nella gestione cooperativa dei conflitti, nel pensiero critico e nell'apertura alla diversità le competenze irrinunciabili per prevenire le discriminazioni, i discorsi d'odio (*hate speech*) e garantire la coesione democratica nelle società complesse.

1.2.2 Lo scarto tra i principi normativi e l'attuazione scolastica territoriale

Tuttavia, all'elevato rigore teorico, etico e pedagogico delle linee guida nazionali ed europee fa spesso riscontro nella realtà una profonda, drammatica e inaccettabile disparità nelle concrete modalità applicative territoriali. Nella pratica quotidiana dei plessi scolastici si rileva uno scarto consistente e strutturale tra i principi sanciti

sulla carta e le risorse materiali, finanziarie e d'organico effettivamente disponibili: la cronica carenza di docenti specializzati e dedicati all'insegnamento dell'Italiano L2, la disomogeneità nella presenza di mediatori linguistico-culturali (spesso attivati solo per poche ore e in modo emergenziale), i continui tagli ai finanziamenti dedicati alla formazione in servizio degli insegnanti e l'assenza di dispositivi sistemici di rete tra scuole ed enti locali generano risposte frammentate, episodiche e prive di continuità, affidate non di rado alla sola buona volontà o alla sensibilità dei singoli docenti.

Tale disomogeneità territoriale e organizzativa penalizza in primo luogo le istituzioni scolastiche collocate nelle periferie urbane e sociali o in contesti socio-economicamente deprivati, dove le criticità legate all'inserimento dei minori si sommano alle difficoltà generali del contesto (povertà educativa, mancanza di servizi, disagio abitativo). La mancanza di un coordinamento sistemico, strutturato e finanziato a livello nazionale trasforma la garanzia dei diritti formativi in una questione aleatoria e discriminatoria, legata unicamente alle risorse dei singoli comuni e alle sinergie virtuose col terzo settore.

1.2.3 Il dibattito pedagogico sulle recenti disposizioni legislative e il rischio di segregazione

In questo scenario complesso e dinamico si colloca il recente e dibattuto intervento legislativo rappresentato dalla Legge 29 luglio 2024, n. 106 (di conversione con modificazioni del Decreto-Legge 31 maggio 2024, n. 71). L'articolo 11 della citata norma ha disposto che, a partire dall'anno scolastico 2025/2026, nelle classi delle scuole primarie e secondarie di primo grado che registrino una presenza pari o superiore al 20% di studenti stranieri neo-arrivati in Italia e sprovvisti di competenze linguistiche pari o superiori al livello A2 del QCER, le istituzioni scolastiche possano avvalersi di un docente specializzato nell'insegnamento dell'Italiano L2 (appartenente alla classe di concorso A-23 o in possesso dei titoli

di specializzazione individuati dal Ministero) per l'attivazione di percorsi potenziati di supporto linguistico e didattico.

L'introduzione della soglia percentuale rigida e la previsione di percorsi linguistici dedicati o potenzialmente estrapolativi, previsti dal Decreto-Legge 71/2024 (convertito con Legge 106/2024), hanno suscitato un immediato e vivace dibattito critico nell'ambito della ricerca pedagogica e della linguistica educativa, per il rischio di prefigurare forme indirette di segregazione o di rallentamento nei processi di integrazione nel gruppo dei pari (D'Agostino, 2012; Favaro, 2004).

Sotto il profilo epistemologico e inclusivo, l'estrazione temporanea o prolungata degli studenti dal gruppo classe ordinario per la frequenza di moduli d'italiano intensivo fuori dall'aula comune ripropone il rischio di un ritorno a un modello compensativo, medico-separativo e assimilazionista (Cambi, 2006; Catarci, 2022), in cui la diversità linguistica viene concettualizzata e trattata come un deficit da colmare prioritariamente prima di poter accedere al curriculum e alla socializzazione comune, anziché come una risorsa identitaria e culturale da valorizzare nel gruppo. Tale prassi rischia di generare latenti fenomeni di segregazione micro-scolastica, etichettamento e stigma sociale, decontestualizzando l'apprendimento della lingua dello studio (CALP — *Cognitive Academic Language Proficiency*) dai contesti disciplinari e relazionali reali e significativi (Cummins, 2000).

Come evidenziato il superamento delle dinamiche di delega formativa e di isolamento richiede una riorganizzazione strutturale e ordinaria delle prassi didattiche in senso universale (*Universal Design for Learning*). L'intervento del docente specializzato nell'insegnamento dell'italiano L2 (classe di concorso A-23) trova la sua massima ed autentica efficacia pedagogica quando si esplica in co-progettazione, co-insegnamento (*co-teaching*) e presenza organica e sistematica all'interno dell'aula comune. In questo modo, il supporto specialistico non si traduce nell'isolamento dell'alunno non italofono, ma trasforma l'ambiente d'apprendimento ordinario in un contesto glottodidatticamente accessibile, cooperativo e inclusivo per l'intero gruppo classe, a beneficio anche degli alunni autoctoni con fragilità linguistiche o comunicative (Striano, 2016).

1.3 Lingua, partecipazione, apprendimento e appartenenza scolastica

L'apprendimento e la padronanza della lingua di scolarizzazione costituiscono la precondizione essenziale e ineludibile per l'effettivo esercizio del diritto allo studio, la partecipazione democratica alla vita scolastica, il successo formativo e lo sviluppo del senso di appartenenza sociale e relazionale degli studenti con background migratorio. La mediazione linguistica non è un fattore meramente tecnico, neutro o un semplice prerequisito strumentale, ma costituisce il veicolo primario e simbolico attraverso il quale l'educando struttura la propria identità, rielabora l'esperienza del mondo, esprime le proprie emozioni e costruisce legami affettivi e sociali significativi con i pari e con gli adulti.

All'interno dell'ecosistema scolastico, la dimensione linguistica agisce come potente catalizzatore inclusivo oppure, qualora trascurata o ridotta a mera alfabetizzazione funzionale, come subdolo meccanismo di selezione e marginalizzazione. Non si tratta soltanto di consentire all'alunno di decodificare il codice verbale dell'ambiente ospitante, bensì di garantirgli l'accesso democratico ai significati complessi e ai linguaggi disciplinari che fondano la cittadinanza attiva. La lingua rappresenta, in questa prospettiva, la trama su cui si innestano i processi cognitivo-emotivi: la facoltà di nominare la realtà interiore ed esteriore si traduce nella possibilità di narrare la propria storia d'origine, rielaborare i vissuti di sradicamento o transizione e negoziare la propria posizione all'interno del gruppo dei pari.

Sotto il profilo pedagogico, l'acquisizione della lingua d'uso e di studio richiede un approccio integrato che vada oltre la semplice trasmissione di nozioni grammaticali o sintattiche. Essa implica l'allestimento di contesti comunicativi autentici, basati su dinamiche dialogiche ed esperienziali in cui l'alunno possa sperimentare l'efficacia del proprio agire linguistico. L'asimmetria conoscitiva iniziale, se gestita in un'ottica esclusivamente compensativa o d'emergenza, rischia di cristallizzare

l'immagine dello studente entro la categoria della "mancanza" o del "deficit", oscurando il potenziale cognitivo, esperienziale e culturale di cui è portatore.

Inoltre, il senso di appartenenza (belonging) alla comunità scolastica si nutre dell'armonizzazione tra i diversi codici espressivi dell'educando. Quando la scuola riconosce la lingua d'origine non come un ostacolo all'apprendimento della lingua seconda, bensì come una risorsa identitaria e una solida base per lo sviluppo metacognitivo, l'alunno percepisce la propria biografia linguistica come legittimata e valorizzata. Al contrario, la recisione dei legami con la madrelingua o la sua svalutazione latente generano forme di insicurezza linguistica ed emotiva che inibiscono l'ingaggio relazionale e l'autostima scolastica.

In definitiva, la padronanza espressiva si configura come l'infrastruttura fondamentale per l'inclusione equa e sostanziale. Attraverso la conquista graduale di competenze comunicative sempre più sofisticate — sia sul piano interpersonale che su quello dell'astrazione concettuale —, lo studente con background migratorio affranca la propria presenza in aula da una condizione di passiva assimilazione o formale integrazione, elevandosi a soggetto attivo, critico e consapevole della dinamica formativa e del contesto comunitario in cui cresce.*1.3.1 Lo sviluppo linguistico e la distinzione teorica tra BICS e CALP*

Per comprendere la complessità, i tempi e le dinamiche dei processi d'acquisizione e di sviluppo della seconda lingua (L2) negli studenti non madrelingua risulta fondamentale fare riferimento al solido modello teorico sviluppato da Jim Cummins (1981, 2000), il quale stabilisce una netta ed essenziale distinzione concettuale tra le competenze comunicative interpersonali di base (BICS - *Basic Interpersonal Communicative Skills*) e la competenza linguistico-cognitivo-accademica (CALP - *Cognitive Academic Language Proficiency*). Le BICS identificano le abilità necessarie per la gestione della comunicazione quotidiana, informale e contestualizzata (il linguaggio della ricreazione, dei giochi, dei saluti, delle

interazioni pratiche faccia a faccia); esse sono fortemente ancorate al contesto extralinguistico (gesti, sguardi, oggetti) e vengono di norma acquisite dagli studenti neo-arrivati in un tempo relativamente breve, stimabile tra i 6 mesi e i 2 anni di immersione e interazione continuativa.

La CALP definisce invece la padronanza avanzata della lingua dello studio, della astrazione e della decontestualizzazione, indispensabile per l'accesso ai concetti disciplinari complessi, alla sintassi elaborata dei testi scolastici, alla formalizzazione delle discipline e alla riflessione metalinguistica. L'acquisizione profonda della CALP richiede tempi di esposizione, di insegnamento esplicito e di rielaborazione cognitivo-concettuale decisamente più lunghi e impegnativi, identificati dalla ricerca glottodidattica ed empirica internazionale in un arco temporale che varia dai 5 ai 7 anni (Cummins, 2000; Thomas & Collier, 2002; Vedovelli, 2010).

La mancata comprensione pedagogica e culturale di questo profondo scarto tra BICS e CALP induce frequentemente docenti ed educatori in un automatico e grave errore di valutazione. Uno studente che appare fluente, disinvolto e perfettamente integrato nelle interazioni informali in cortile o nei corridoi (BICS) può incontrare notevoli e drammatici ostacoli nel momento in cui viene chiamato a comprendere un testo disciplinare astratto, a studiare storia o scienze, o ad affrontare una prova scritta in lingua dello studio (CALP). Laddove questa difficoltà non venga riconosciuta nella sua specifica natura linguistico-cognitiva e nei suoi tempi fisiologici di maturazione, essa rischia di essere erroneamente interpretata dagli insegnanti come mancanza di impegno, disinteresse, pigrizia o presunto ritardo cognitivo, traducendosi in valutazioni penalizzanti e in percorsi di de-strutturazione dell'autostima.

1.3.1 Valorizzazione del plurilinguismo, translanguaging e l'eterogeneità dei percorsi biografici

In questo contesto si rivela cruciale la promozione dell'educazione plurilingue e la valorizzazione attiva delle "lingue d'origine" o "lingue materne" (L1). In base all'ipotesi dell'interdipendenza linguistica formulata da Cummins (2000) e

sviluppata da attraverso il concetto di *translanguaging*, il sistema linguistico e cognitivo dell'individuo è unitario: le competenze, le strutture e le concettualizzazioni maturate nella prima lingua (L1) si trasferiscono proficuamente e direttamente all'apprendimento della seconda lingua (L2) e delle lingue straniere. Una solida padronanza e una costante valorizzazione della L1 rappresentano la base cognitiva su cui si innesta e si rafforza lo sviluppo della CALP in L2. Al contrario, la svalutazione, la repressione o l'oblio del codice linguistico e culturale materno rischiano di innescare fenomeni di bilinguismo sottrattivo — nozione originariamente associata al controverso costrutto di "semilinguismo", oggi ampiamente ridefinito dalla letteratura scientifica in termini di temporanea erosione della L1 e di mancato sviluppo delle competenze linguistico-cognitive complesse (Cummins, 2000) — e provocano la dolorosa recisione dei legami affettivi, intergenerazionali ed esperienziali dell'alunno con la propria storia familiare, compromettendone la sicurezza identitaria e il senso di appartenenza scolastica.

È inoltre necessario decostruire criticamente l'equazione automatica e riduttiva che associa la presenza di un background migratorio alle categorie indiscutibili del deficit, dello svantaggio o della vulnerabilità. I percorsi biografici ed esistenziali di questi studenti sono segnati da una straordinaria ed inesauribile eterogeneità: si va dai minori nati e cresciuti interamente in Italia (seconde e terze generazioni, spesso perfettamente italofone ma caratterizzate da un'appartenenza plurale), agli adottati internazionalmente, ai minori arrivati per ricongiungimento familiare tardivo, fino alle situazioni di elevata ed estrema complessità emotiva e materiale dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) o profughi di guerra. Trattare tale composita ed eterogenea realtà come una categoria omogenea e monolitica caratterizzata da privazione significa applicare una miope prospettiva del deficit che svaluta le risorse, le resilienze e le competenze uniche dei singoli soggetti.

1.3.2 Dinamiche relazionali tra pari, segregazione formativa e canalizzamento (tracking)

Sul piano delle dinamiche micro-sociali d'aula, la partecipazione scolastica e il senso di appartenenza sono fortemente condizionati dalla qualità delle relazioni

interpersonali tra pari. La classe costituisce una micro-società all'interno della quale gli studenti negoziano quotidianamente il proprio riconoscimento sociale, la propria popolarità e la propria stima. In assenza di un intervento pedagogico e didattico intenzionale e strutturato mirato a promuovere l'inclusione, la cooperazione e la decostruzione dei pregiudizi, il gruppo classe può riprodurre spontaneamente dinamiche di categorizzazione etnica, formazione di cricche chiuse, isolamento sociale dei compagni percepiti come "diversi" e forme di bullismo o micro-aggressività etnicamente orientate, minando alla base il benessere socio-emotivo e la salute mentale dell'educando (Allport, 1954; Zoletto, 2012).

Infine, l'analisi delle traiettorie richiede di mettere in luce con forza i fattori sistemici, gli ostacoli istituzionali e le barriere strutturali che alimentano i fenomeni della segregazione scolastica, della dispersione e del canalizzamento formativo precostituito (*tracking*).

Gli studi empirici a livello sociologico ed educativo (Fondazione ISMU, 2023) evidenziano rilevanti e persistenti divari nei percorsi scolastici in base alla cittadinanza e al background degli studenti. Sul fronte dell'abbandono scolastico precoce (*Early Leaving from Education and Training*)

i dati nazionali ufficiali indicano che tra i giovani con cittadinanza non italiana di 18-24 anni il tasso di uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione (*Early Leavers from Education and Training* - ELET) raggiunge il **30,3%**, con incidenze ancora più severe tra i minori giunti in Italia durante l'adolescenza, a fronte di un valore pari al **9,8%** registrato tra i pari autoctoni (Istat, 2023, p. 14; cfr. Ministero dell'Istruzione, 2023, p. 42, Tabella 3.2).

Parimenti, le rilevazioni del Ministero dell'Istruzione documentano la persistenza di un marcato e distorto fenomeno di incanalamento differenziale nella scelta della scuola secondaria di secondo grado: a fronte di oltre il 50% degli studenti italiani iscritto ai licei, la quota di alunni con background migratorio che accede all'istruzione liceale si attesta su percentuali nettamente inferiori, registrando per contro una sproporzionata concentrazione negli istituti tecnici e soprattutto negli

istituti professionali e nei corsi di formazione professionale (MI, 2023; Santagati, 2019).

In conclusione, i processi di incanalamento differenziale, le basse aspettative degli insegnanti e le disparità nell'accesso ai percorsi formativi di eccellenza evidenziano come la gestione della pluralità linguistica e culturale oscilli ancora troppo spesso tra la tensione verso un'inclusione autentica e il rischio di riproporre prassi compensative, segreganti o sottostimanti (Cambi, 2006; Favaro, 2004; Tarozzi, 2015). Le criticità sollevate dall'introduzione di soglie percentuali rigide, dai moduli d'insegnamento separati e dall'orientamento canalizzato mostrano la necessità imprescindibile di superare la logica dell'emergenza o della delega specialistica (Cottini, 2017). La riflessione pedagogica sollecita invece l'adozione di un modello fondato sulla corresponsabilità educativa, sull'Universal Design for Learning e sulla co-progettazione nell'aula comune, in cui la pluralità diventi dimensione strutturale della didattica ordinaria e fattore primario di prevenzione contro la marginalizzazione e la dispersione scolastica (Striano, 2016).

CAPITOLO 2

Fondamenti epistemologici della pedagogia interculturale, metodologia della ricerca empirica in educazione e strumenti di rilevazione

Il presente capitolo intende delineare il quadro concettuale, metodologico e critico su cui trova fondamento la dimensione empirica della ricerca. A fronte della complessa evoluzione teorica, sociale, giuridica e normativa tracciata nel primo capitolo — emersa nel passaggio storico e pedagogico da prospettive di gestione della multiculturalità di matrice prevalentemente assimilativa, compensativa o settoriale verso paradigmi trasformativi, partecipativi, sistemici e orientati all'equità —, la riflessione d'indagine mira a chiarire le ragioni essenziali per cui un'azione didattica interculturale debba essere analizzata nella sua reale portata generativa all'interno dei contesti della scuola secondaria di primo grado.

La scuola secondaria di primo grado rappresenta infatti uno snodo evolutivo, cognitivo, affettivo e formativo di fondamentale e delicatissima importanza: in questa specifica fase dello sviluppo (la preadolescenza), i ragazzi si trovano a rielaborare radicalmente la propria identità personale, corporea e sociale, confrontandosi direttamente con le dinamiche del gruppo dei pari, con il bisogno di accettazione, con la definizione dei confini identitari e con il rischio latente di sperimentare forme più o meno esplicite di marginalizzazione, discriminazione, autosegregazione o esclusione (Demetrio, 2003; Zoletto, 2012).

La scelta della postura scientifica nasce dall'esigenza pedagogica improrogabile di superare una volta per tutte schemi di analisi puramente descrittivi, aneddotici, impressionistici o speculativi sui processi di inclusione ed equità scolastica. Nell'ambito delle scienze dell'educazione, il rischio persistente di una trattazione esclusivamente teorica dell'intercultura è quello di scivolare in una retorica dell'integrazione che idealizza ingenuamente la diversità senza fornire strumenti

concreti ed empirici per comprenderne le criticità relazionali, i conflitti sotterranei, i micro-pregiudizi e le barriere strutturali presenti nelle routine scolastiche quotidiane. In piena sintonia con la tradizione della ricerca-azione e della pedagogia empirica (Lewin, 1946; Dewey, 1933; Trinchero, 2002, 2004; Mortari, 2007), il percorso teorico dell'indagine argomenta l'importanza irrinunciabile di affiancare alla progettazione educativa uno strumento di rilevazione accuratamente strutturato, idoneo a raccogliere evidenze empiriche verificabili, replicabili e direttamente confrontabili.

Il disegno concettuale della presente tesi di laurea magistrale costituisce pertanto un presidio metodologico indispensabile per interpretare con rigore scientifico le coordinate d'atteggiamento degli educandi, i vissuti emotivi profondi legati alle dinamiche di appartenenza ed emarginazione, oltre alla percezione complessiva del clima sociale ed emotivo d'aula. Nello specifico, per orientare con chiarezza l'impianto empirico a matrice Mixed-Methods (Creswell & Plano Clark, 2018; Trinchero, 2004), la ricerca esplicita precisi interrogativi e obiettivi conoscitivi. L'indagine intende verificare in primo luogo in che misura l'attuazione di un dispositivo didattico laboratoriale, centrato sui linguaggi artistico-narrativi, sui mediatori non verbali e sulla co-progettazione cooperativa, incida sul miglioramento del clima relazionale, dell'ascolto reciproco e del senso di appartenenza percepito dagli studenti nell'aula comune. In secondo luogo, il lavoro si propone di individuare quali fattori comunicativi, emotivi e socio-linguistici facilitino o ostacolino il superamento della separazione in micro-gruppi e la valorizzazione del plurilinguismo come risorsa condivisa. Infine, si mira a comprendere come si articoli l'interazione e la convergenza tra le percezioni soggettive rilevate negli alunni e le evidenze sintomatiche osservate sistematicamente durante le fasi del progetto.

L'ipotesi operativa sottesa alla ricerca assume che la promozione di percorsi cooperativi e di contesti di espressione identitaria plurilingue e multimodale all'interno del gruppo classe ordinario favorisca la transizione da un clima d'aula frammentato a un ambiente d'apprendimento inclusivo e corresponsabile, limitando i rischi di delega specialistica, etichettamento e marginalizzazione (Cottini, 2017;

Striano, 2016). In questa prospettiva, la rilevazione empirica condotta nell'ambito del progetto "In classe nessuno è straniero" non è intesa come un atto valutativo o classificatorio calato dall'alto, bensì come uno specchio riflessivo offerto alla comunità educante. L'obiettivo finale della tesi consiste nell'articolare un ponte teorico-pratico in grado di connettere l'epistemologia pedagogica alla prassi didattica, fornendo ai docenti e agli educatori coordinate conoscitive valide per orientare interventi educativi intenzionali, calibrati sui bisogni reali e sulle dinamiche relazionali effettivamente presenti nel gruppo classe.

Per rispondere pienamente alla complessità del fenomeno d'indagine e garantire un'estensione argomentativa e analitica di ampio respiro, il capitolo si snoda attraverso quattro macro-sezioni teorico-metodologiche dettagliatamente articolate, dedicate all'approfondimento dei paradigmi scientifici, delle opzioni di ricerca integrata, dei processi di traducibilità dei costrutti e della contestualizzazione dell'intervento empirico.

2.1 Presupposti epistemologici e dibattito teorico nei contesti interculturali

La riflessione sui contesti scolastici ad alta complessità migratoria, plurilingue e ad elevata eterogeneità di abilità impone una preliminare, rigorosa e trasparente chiarificazione delle coordinate epistemologiche e metodologiche entro cui si colloca l'osservazione pedagogica. Non è infatti possibile separare o isolare la scelta dei metodi e degli strumenti di rilevazione dalla visione complessiva dell'educazione, dell'uomo, della società e dell'inclusione che la ricerca intende promuovere ed attuare all'interno delle istituzioni scolastiche (Baldacci, 2012; Mortari, 2007). Esaminare i presupposti teorici dell'indagine significa pertanto posizionare il lavoro all'interno del dibattito scientifico contemporaneo, vagliando critiche, modelli interpretativi dell'alterità e condizioni necessarie affinché la scuola si trasformi in un reale laboratorio di democratizzazione, reciprocità e coesione sociale.

2.1.1 La postura scientifica e il paradigma della ricerca-azione

La teorizzazione empirica in ambito interculturale e di pedagogia speciale richiede una chiara ed esplicita declinazione dei presupposti epistemologici che guidano lo sguardo e l'azione della ricerca all'interno delle istituzioni scolastiche. Nel panorama scientifico e pedagogico contemporaneo, l'indagine educativa si distanzia con decisione e radicalità sia dalle impostazioni di stampo rigidamente positivista o neopositivista — che pretendono di ridurre le complesse relazioni interpersonali, le emozioni e i vissuti identitari a semplici variabili astratte, quantitative, decontestualizzate e neutrali—, sia dagli approcci spontanei, estemporanei, intuitivi o privi di un solido, trasparente e verificabile controllo metodologico (Trinchero, 2002; Mortari, 2007). Il modello di ricerca adottato si colloca coerentemente nel solco della ricerca-azione pedagogica, dell'indagine ecologica e della riflessività critica teorizzata da autorevoli maestri quali John Dewey (1933), Kurt Lewin (1946), Donald Schön (1983) e Luigina Mortari (2007).

All'interno di questo orizzonte epistemologico, la rilevazione sul campo non assume mai il ruolo di una distaccata, fredda, giudicante o asettica neutralità osservativa; si configura invece come un dispositivo pedagogico, etico e riflessivo orientato al miglioramento consapevole delle prassi didattiche, alla trasformazione delle dinamiche relazionali d'aula e all'emancipazione dei soggetti coinvolti (Striano, 2016). La ricerca in educazione, secondo questa prospettiva socio-costruttivista e critica, rifiuta la separazione dicotomica e gerarchica tra chi produce la conoscenza (il ricercatore accademico) e chi la vive ed esercita nella pratica quotidiana (l'educatore, i docenti e gli studenti). La postura epistemologica si fa dunque partecipativa, introducendo una logica di corresponsabilità e co-costruzione dei significati in cui l'osservazione diventa al tempo stesso strumento di analisi scientifica e occasione inestimabile di autoconsapevolezza per il gruppo classe.

L'adozione della ricerca-azione comporta altresì il superamento del mito ingenuo della neutralità assiologica. Ogni scelta metodologica, ogni progettazione di un laboratorio, ogni formulazione di un quesito o di un item risponde a

un'intenzionalità pedagogica ed etica ben precisa: rendere visibili, analizzabili e trasformabili le dinamiche invisibili di potere, inclusione, micro-pregiudizio e svantaggio che attraversano la vita quotidiana delle istituzioni scolastiche. La riflessività epistemologica impone al ricercatore e all'educatore un costante ed esigente esercizio di auto-osservazione e de-costruzione dei propri impliciti culturali, dei preconetti e delle precomprensioni che rischiano di inficiare o distorcere l'interpretazione dei dati raccolti sul campo (Schön, 1983; Tarozzi, 2015).

Inoltre, la ricerca-azione valorizza il carattere ciclico, ricorsivo e a spirale dell'indagine scientifica (Lewin, 1946). L'osservazione e la diagnosi iniziale suggeriscono e orientano interventi didattici mirati; questi ultimi generano nuove dinamiche relazionali e comunicative che richiedono ulteriore rilevazione, monitoraggio e riflessione critica. Questo processo ciclico consente alla scuola di non rimanere immobile o impreparata di fronte ai mutamenti demografici e culturali, trasformando il contesto lavorativo dei docenti in un ambiente permanente di ricerca-formazione, innovazione didattica e sviluppo professionale.

2.1.2 Teorie dell'integrazione, competenze linguistiche e disuguaglianze strutturali

Sul piano squisitamente teorico, sociologico e concettuale, l'ipotesi guida del disegno metodologico richiede un confronto dialettico e profondo tra differenti paradigmi interpretativi dell'integrazione, del contatto interetnico e dell'inclusione scolastica.

Se la tradizione socio-psicologica classica, a partire dalla fondamentale Teoria del contatto formulata da Gordon Allport (1954) e dalle successive e imponenti verifiche empiriche di Thomas F. Pettigrew e Linda R. Tropp (2006), attribuisce alla vicinanza fisica, alla frequentazione intergruppi e alla strutturazione di contesti cooperativi a status paritetico la capacità di ridurre il pregiudizio e abbattere le barriere relazionali, la pedagogia interculturale e critica sviluppatasi nell'area euro-mediterranea e nella tradizione latinoamericana (Freire, 1970; Cambi, 2006) evidenzia da tempo i limiti strutturali di una lettura prevalentemente interindividuale, meccanicistica o irenica dei processi d'integrazione.

Autori di primario riferimento nel dibattito pedagogico contemporaneo, quali Franco Cambi (2006), Massimiliano Fiorucci (2020) e Davide Zoletto (2012), sottolineano infatti come la mera compresenza o la vicinanza spaziale di studenti caratterizzati da differenti matrici biografiche, linguistiche e culturali all'interno del medesimo micro-cosmo d'aula non produca in modo automatico o spontaneo dinamiche associative, dialogiche, empatiche o autenticamente accoglienti. In assenza di un'intenzionalità pedagogica forte, di dispositivi didattici operativi e di una costante azione di mediazione e decentramento culturale, il semplice contatto fisico rischia persino di riprodurre, se non di esacerbare, le asimmetrie di potere, i pregiudizi latenti, le dinamiche di marginalizzazione e le forme di assimilazione o di segregazione strisciante presenti nel più ampio contesto sociale.

La pedagogia interculturale critica, attingendo anche alla lezione freiriana della problematizzazione delle relazioni di dominazione (Freire, 1970) e alla prospettiva della decolonialità (Mignolo, 2007), evidenzia come l'incontro con l'alterità richieda la costruzione attiva di uno "spazio terzo" (*third space*) di negoziazione e di dialogo (Bhabha, 1994). In tale prospettiva, l'inclusione non può essere interpretata come un mero adattamento unidirezionale dell'alunno con *background* migratorio alle norme del contesto ospitante, bensì come un processo bidirezionale e trasformativo che sollecita l'intera comunità scolastica alla revisione dei propri quadri etnocentrici, alla valorizzazione dei repertori plurilingui e alla co-costruzione di una cittadinanza democratica e partecipata.

Al contrario, in assenza di un'intenzionalità formativa e didattica strutturata, esplicita e guidata dall'adulto che promuova attivamente il decentramento cognitivo, l'ascolto empatico e la co-progettazione, i rapporti informali rischiano di riprodurre e persino di amplificare forme di stereotipizzazione, incomprensione, autosegregazione micro-sociale e micro-conflittualità all'interno degli spazi scolastici. Perché il contatto possa tradursi in una reale equità relazionale e in una reale reciprocità, diventa necessario e vincolante strutturare condizioni operative rigorose, tra cui la parità di status percepita all'interno della classe, l'orientamento condiviso verso traguardi collaborativi sovraordinati e significativi, e un esplicito, continuo e visibile supporto da parte dell'istituzione

scolastica e del corpo docente (Allport, 1954; Johnson & Johnson, 1989; Cottini, 2017).

Questo serrato confronto teorico si radicalizza e trova una ricaduta applicativa di cruciale rilievo nelle diverse prospettive inerenti all'acquisizione linguistica, alla gestione del plurilinguismo e ai tempi di sviluppo delle competenze scolastiche. Da un lato, i modelli assimilazionisti, sottrattivi e compensativi del passato consideravano la persistenza della lingua d'origine (L1) o del dialetto un fattore di ostacolo, un'interferenza negativa o un elemento di ritardo nell'acquisizione della lingua d'istruzione (L2), interpretando la differenza linguistica come un deficit da colmare e cancellare rapidamente. Dall'altro lato, la ricerca scientifica, glottodidattica e neuroscientifica più avanzata (Cummins, 2000; García, 2009; Bonvino, 2021; Vedovelli, 2010) ha ampiamente e definitivamente dimostrato la natura profonda, sinergica, interdipendente e additiva dello sviluppo linguistico.

La fondamentale distinzione teorizzata da Jim Cummins tra *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS), ovvero le abilità comunicative interpersonali di base utilizzate nel contesto informale e quotidiano, e *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), ossia la competenza linguistico-cognitiva avanzata necessaria per la comprensione dei concetti astratti, delle formalizzazioni e dei sottocodici disciplinari, rivela l'articolata complessità del processo. Se per la padronanza della lingua della comunicazione quotidiana (BICS) sono sufficienti solitamente da pochi mesi a due anni di esposizione, l'assimilazione profonda della lingua dello studio e della riflessione concettuale (CALP) richiede un arco temporale lungo e articolato, stimabile tra i cinque e i sette anni di insegnamento intenzionale e personalizzato.

La mancata comprensione pedagogica e culturale di questo significativo e fisiologico scarto temporale genera frequenti e profonde storture valutative ed educative all'interno del sistema scolastico. Studi empirici condotti sul campo (Favaro, 2011; Vedovelli, 2010) dimostrano chiaramente come l'istituzione scolastica tenda ancora troppo frequentemente a sovrapporre la fisiologica e temporanea fragilità nella lingua dello studio a presunte carenze cognitive, ritardi dello sviluppo o deficit d'apprendimento, trascurando del tutto la ricchezza e il

valore del repertorio linguistico e culturale d'origine del minore. Valorizzare il plurilinguismo come una risorsa relazionale, identitaria e cognitiva dinamica, attraverso approcci quali il *translanguaging* e la didattica intercomprensiva (García, 2009; Bonvino, 2021), in piena sintonia con gli orientamenti europei del Volume Complementare del QCER (Consiglio d'Europa, 2020), permette non soltanto di sostenere l'autostima e la sicurezza identitaria dell'alunno, ma costituisce il presidio principale per prevenire il fenomeno della precoce demotivazione, del senso di frustrazione e del disimpegno scolastico.

L'impatto di tali dinamiche non si limita purtroppo al solo ambito didattico o valutativo, ma si riflette drammaticamente sulle disuguaglianze strutturali che attraversano il sistema scolastico ed educativo italiano. Le dettagliate indagini empiriche condotte a livello nazionale da Santagati (2019), Argentin (2021) e documentate nei rapporti periodici della Fondazione ISMU (2022, 2023) evidenziano un quadro critico caratterizzato da marcati e persistenti fenomeni di segregazione formativa, insuccesso e canalizzamento precostituito (*tracking*). Nel delicato momento di passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado, gli studenti con background migratorio — inclusi i giovani di seconda e terza generazione, nati o cresciuti interamente in Italia — registrano tassi sproporzionatamente elevati di orientamento e iscrizione verso percorsi di istruzione professionale o formazione professionale regionale, rimanendo fortemente e ingiustamente sottorappresentati nei percorsi liceali.

La letteratura sociopedagogica contemporanea (Argentin, 2021; Catarci, 2022) mette chiaramente in luce come tale canalizzamento non derivi quasi mai da una libera, consapevole ed effettiva scelta vocazionale dello studente, bensì da un pernicioso "effetto di condizionamento e sottostima" alimentato dalle basse aspettative degli insegnanti — ascrivibile al classico meccanismo dell'effetto Pigmalione (Rosenthal & Jacobson, 1968) —, dalla ridotta familiarità delle famiglie straniere con le filiere scolastiche e da consigli orientativi che tendono a cedere a stereotipi cautelativi. Questo circolo vizioso alimenta la dispersione scolastica, sia implicita che esplicita, traducendosi in una forma di segregazione formativa che blocca la mobilità sociale e tradisce la missione egualitaria, democratica e inclusiva

attribuita alla scuola pubblica dalla Costituzione repubblicana e dai principali documenti di indirizzo ministeriali (*Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR, 2014; *Orientamenti interculturali*, Ministero dell'Istruzione, 2022).

2.1.3 Garanzie etiche, rilevazione empirica e tutela dei soggetti coinvolti

Su tali premesse teoriche, critiche ed epistemologiche si innestano le precise scelte operative volte a garantire la validità scientifica, la rigorosità e l'etica della rilevazione in ambiente scolastico ecologico. Risulta innanzitutto fondamentale implementare accorgimenti metodologici atti a neutralizzare l'effetto di desiderabilità sociale (Trinchero, 2002; Creswell & Plano Clark, 2018). A tal fine, la somministrazione degli strumenti di indagine (questionari e griglie) viene rigorosamente dissociata dalle consuete prassi di verifica o valutazione disciplinare, creando un clima d'aula sereno e sanzionatorio-free affinché l'espressione degli studenti sia libera, autentica, spontanea e non condizionata da ansie prestazionali o dal conformismo verso le aspettative dell'adulto.

In secondo luogo, il processo di rilevazione garantisce il rispetto assoluto dell'anonimato e la massima tutela dei partecipanti secondo quanto normato dal Regolamento UE 2016/679 (GDPR), operando esclusivamente attraverso codici de-identificati alfanumerici e previa acquisizione formale del consenso informato sottoscritto dai genitori o tutori legali e dell'assenso verbale dei minori. La gestione rigorosa della riservatezza non costituisce soltanto un adempimento burocratico o formale, ma assume una valenza pedagogica primaria: rassicurare gli alunni circa il carattere riservato e protetto delle loro opinioni permette di abbattere le barriere difensive e di raccogliere vissuti reali sul clima di classe, sui conflitti sotterranei e sulla percezione della giustizia nei contesti scolastici.

Infine, una curata accessibilità linguistica, grafica e sintattica delle formulazioni degli item previene che l'inevitabile divario iniziale tra competenze BICS e CALP si trasformi in una barriera d'accesso alla compilazione, garantendo a ogni singolo alunno, indipendentemente dalla padronanza linguistica o dalla presenza di BES, il pieno ed effettivo esercizio del diritto alla parola, all'ascolto e all'autorappresentazio

(Cottini, 2017). L'attenzione per il registro linguistico e per i formati multimodali impiegati negli strumenti di ricerca risponde a un preciso imperativo etico e inclusivo: evitare che lo strumento stesso di rilevazione reiteri forme di esclusione, svantaggio o frustrazione a danno degli alunni più fragili.

L'etica della ricerca in pedagogia individua come orizzonte ideale una restituzione circolare e partecipata dei dati. Secondo tale impostazione metodologica, gli esiti dell'indagine non dovrebbero rimanere patrimonio esclusivo della ricercatrice, bensì essere socializzati e rielaborati con il corpo docente e con gli stessi alunni in forme trasparenti e accessibili. Pur non essendo stato possibile realizzare una sessione formale di *debriefing* e restituzione con la classe e il consiglio di classe entro la conclusione del progetto, tale condivisione si configura come un auspicabile sviluppo futuro del lavoro svolto, utile a stimolare una presa di coscienza collettiva sulle dinamiche relazionali emersi e a orientare decisioni condivise per il miglioramento continuo dell'ambiente di apprendimento.

2.2 Il paradigma metodologico integrato: teorizzazione del modello Mixed-Methods

L'impianto metodologico scelto per la conduzione della ricerca empirica necessita di un'architettura rigorosa, solida e flessibile al tempo stesso. Per cogliere la natura sfaccettata delle relazioni interpersonali, dei vissuti identitari e della percezione del clima di classe, l'indagine rifiuta ogni riduzionismo metodologico, teorizzando l'integrazione complementare tra procedure quantitative di misurazione ed esplorazioni qualitative di matrice narrativo-ermeneutica (Creswell & Plano Clark, 2018; Trinchero, 2004).

2.2.1 Superamento delle dicotomie metodologiche

La spiccata eterogeneità, la fluidità e la profonda complessità relazionale che caratterizzano le classi multiculturali e inclusive della scuola contemporanea richiedono il superamento definitivo e radicale della storica, sterile e rigida

contrapposizione epistemologica tra metodologie esclusivamente quantitative (di matrice positivista) e approcci unicamente qualitativi (di matrice interpretativa o etnografica). Per questa ragione, la presente ricerca teorizza e adotta un approccio metodologico integrato di tipo Mixed-Methods a struttura convergente e triangolata, attingendo direttamente ai quadri teorici e operativi definiti da John W. Creswell e Vicki L. Plano Clark (2018) e da Roberto Trinchero (2002, 2004).

Tale scelta prospettica muove dalla consapevolezza che l'integrazione sistematica e bilanciata tra tecniche di misurazione metrico-standardizzate e dispositivi di natura ermeneutico-narrativa consenta di ottenere una comprensione autenticamente multidimensionale, ricca, sfaccettata ed ecologica dell'oggetto di studio, cogliendo sia le tendenze generali e la direzione degli atteggiamenti del gruppo classe, sia la profondità e l'unicità dei vissuti individuali. Il paradigma integrato permette di superare la storica cecità dei modelli puramente quantitativi di fronte alla ricchezza del contesto locale e ai significati attribuiti dai soggetti, così come la difficoltà di comparazione sistematica che talvolta limita gli studi rigidamente ed esclusivamente qualitativi.

L'adozione di un disegno Mixed-Methods garantisce una visione stereoscopica dei fenomeni educativi: il dato numerico e le scale Likert forniscono l'architettura e l'ampiezza dell'osservazione, mentre il dato qualitativo, autobiografico e l'analisi semiotica del manufatto ne restituiscono la profondità esperienziale e la tridimensionalità emotiva. In tal modo, la combinazione dei metodi permette di rispondere con maggiore efficacia e rigore alla complessità dei processi di inclusione, in cui la dimensione degli atteggiamenti dichiarati necessita costantemente di essere confrontata con la trama dei comportamenti reali osservati e con i significati soggettivi attribuiti dagli alunni alla propria esperienza scolastica.

L'integrazione metodologica risponde inoltre alla necessità di superare i limiti di applicabilità dei singoli strumenti. Nelle classi a forte presenza migratoria o con studenti seguiti da Piani Educativi Individualizzati (PEI) o Piani Didattici Personalizzati (PDP), la comprensione di un questionario scritto può variare sensibilmente in base al livello di padronanza linguistica; l'affiancamento di

domande aperte, strumenti visivi, griglie osservative ed espressioni artistico-simboliche consente di intercettare significati ed evidenze che la semplice opzione chiusa potrebbe travisare, nascondere o sottovalutare (Ianes, 2023).

2.2.2 La dimensione quantitativa e la misurazione degli atteggiamenti

La dimensione quantitativa del disegno di ricerca risponde alla precisa esigenza di rilevare con sintesi, chiarezza, ordine e comparabilità la frequenza, l'intensità e la direzione degli atteggiamenti dichiarati dagli alunni in merito al clima d'aula, alle relazioni tra pari, alla collaborazione e alla percezione della diversità culturale (Trincherò, 2002). L'impiego di scale di atteggiamento Likert a quattro punti di risposta (1 = {Per niente/Molto difficile}; 2 = {Poco/Abbastanza difficile}; 3 = {Abbastanza/Facile}; 4 = {Moltissimo/Facilissimo}), espressamente prive della categoria centrale di neutralità o dell'opzione "non so", trova un'articolata e consapevole giustificazione nella precisa scelta metodologica trattata da Roberto Trincherò (2002). Sollecitare una presa di posizione consapevole ed esplicita da parte del preadolescente evita l'effetto di trascinamento, la pigrizia cognitiva, l'indecisione tattica e l'appiattimento delle risposte verso il centro, tipici della scelta automatica della modalità intermedia neutrale.

La struttura metrica consente in questo modo di elaborare indici di frequenza, percentuali, medie aritmetiche ed evidenze sintetiche direttamente confrontabili nelle diverse fasi della ricerca-azione (Q/INIZ vs Q/FIN). L'analisi statistica descrittiva ed esplorativa sui dati quantitativi offre una mappa iniziale e finale delle tendenze prevalenti all'interno del gruppo classe, permettendo di identificare macro-orientamenti, convergenze o polarizzazioni nell'arco dei diversi domini di indagine. La misurazione metrica costituisce un'impalcatura indispensabile per stabilire una linea di base (*baseline*) comparabile prima e dopo l'implementazione dei dispositivi progettuali e laboratoriali.

2.2.3 La dimensione qualitativo-narrativa e la triangolazione dei dati

Accanto e ad integrazione della misurazione metrica, la dimensione qualitativa del disegno si fonda sul valore pedagogico, euristico ed emancipativo dell'approccio

autobiografico, narrativo, visuale ed esperienziale analizzato da Duccio Demetrio (1996), Graziella Favaro (2004, 2011) e Luigina Mortari (2007). L'inserimento di domande a risposta aperta, stimoli riflessivi, incipit narrativi e la produzione del manufatto artistico-simbolico (*Puzzle dell'Identità*) all'interno del dispositivo di ricerca permette di far affiorare i vissuti emotivi più profondi, i significati attribuiti alle dinamiche di amicizia o di esclusione e le sfumature informali della vita di classe che sfuggono inevitabilmente alle griglie dei questionari rigidamente strutturati.

Se la componente quantitativa permette di misurare la direzione e l'intensità degli atteggiamenti dichiarati, le narrazioni scritte, le parole espresse durante il *debriefing* e le note etnografiche di campo offrono agli studenti uno spazio protetto di rielaborazione personale della propria esperienza vissuta. Questo ricco materiale qualitativo e osservativo costituisce la base empirica fondamentale per la successiva fase di triangolazione dei dati, all'interno della quale le misurazioni metriche vengono lette, interpretate, spiegate e arricchite dalle parole, dalle emozioni, dai comportamenti reali e dalle rappresentazioni direttamente offerte dai ragazzi e registrate dall'osservatrice (Denzin, 1978; Flick, 2018).

La triangolazione dei dati (Denzin, 1978; Flick, 2018; Creswell & Plano Clark, 2018) rappresenta l'operazione metodologica chiave di sintesi e di validazione del modello Mixed-Methods. Essa non consiste nella semplice giustapposizione o sommazione di due raccolte dati separate, ma nel loro confronto dialettico, incrociato e sistematico in fase di analisi. Quando le evidenze quantitative concordano con i nuclei tematici emersi dalle produzioni qualitative e con i punteggi delle griglie osservative di fase, la validità e la robustezza dei risultati risultano significativamente rafforzate. Qualora invece emergano divergenze, scarti o apparenti contraddizioni tra i punteggi delle scale e le narrazioni personali o i comportamenti in aula, è proprio in tale scarto che si annidano i nodi problematici più fecondi e interessanti per la riflessione pedagogica e l'intervento educativo (Flick, 2018).

La narrazione e l'espressione artistico-simbolica offrono inoltre un indispensabile valore formativo ed emancipativo per gli studenti. Raccontare la propria storia, rappresentare la propria Mappa dell'Identità o esprimere le proprie idee in forma grafica e verbale permette ai minori di dare un nome ai vissuti di emarginazione, di appartenenza plurale o di smarrimento, trasformando l'esperienza individuale in un'opportunità di condivisione, ascolto e riconoscimento reciproco all'interno della comunità dei pari (Demetrio, 1996).

2.3 Operazionalizzazione dei costrutti e articolazione delle macro-aree d'indagine

Tradurre i concetti teorici ed epistemologici della pedagogia interculturale, della pedagogia speciale e della didattica inclusiva in dimensioni osservabili, indicatori empirici e item rilevabili rappresenta il passaggio metodologico fondamentale che connette la cornice teorica della ricerca al suo momento pratico e sul campo (Trinchero, 2002, 2004; Creswell & Plano Clark, 2018). L'operazionalizzazione non riduce affatto la ricchezza o la complessità dei fenomeni educativi, ma crea la griglia concettuale, sistematica e trasparente necessaria per esplorare in modo ordinato, rigoroso e riproducibile le diverse dimensioni della vita di classe, della percezione dell'alterità, del clima relazionale e del senso di appartenenza.

Nello specifico, le tre macro-aree teoriche individuate trovano una diretta e puntuale corrispondenza operativa nella formulazione dei singoli quesiti dei questionari, nelle categorie delle griglie osservative di fase e nelle tracce di analisi del manufatto. La prima macro-area, orientata all'analisi delle dinamiche relazionali, del benessere e della collaborazione tra pari, si declina negli indicatori dell'integrazione percepita, della facilità di cooperazione estesa e della qualità dell'ascolto, traducendosi negli item D1, D2 e D3 della Sezione 1. La seconda macro-area, focalizzata sulla percezione dell'alterità, sulla conoscenza reciproca e sul valore della diversità, si operazionalizza negli indicatori della conoscenza delle biografie altrui, del valore attribuito al raccontarsi e della considerazione della pluralità come risorsa, corrispondendo agli item D4, D5 e D6 della Sezione 2. Infine, la terza macro-area, dedicata al background socio-linguistico, ai vissuti

d'inclusione/marginalità e all'espressione autobiografica, mappa gli indicatori del plurilinguismo domestico, delle rappresentazioni della classe e dei desideri di cambiamento attraverso i quesiti a risposta aperta D7, D8 e D9 della Sezione 3 e l'analisi tematica e semiotica delle produzioni. L'articolazione puntuale di questi strumenti garantisce una rilevazione empirica integrata, sistematica e coerente con le premesse epistemologiche del modello di indagine adottato (Cottini, 2017; Striano, 2016).

2.3.1 Clima d'aula e percezione della sicurezza relazionale

Attraverso un accurato e rigoroso processo di operazionalizzazione concettual-analitica, i costrutti pedagogici complessi legati al clima scolastico, all'empatia interculturale, alla giustizia relazionale e all'inclusione vengono tradotti in dimensioni osservabili, indicatori empirici e item analizzabili. La prima macro-area è dedicata in modo specifico alla valutazione della percezione del clima d'aula e della sicurezza relazionale. In questo ambito, l'indagine intende esplorare la misura in cui l'ambiente classe viene avvertito e vissuto da ciascuno studente come uno spazio emotivamente sicuro, accogliente, equo e protetto rispetto a dinamiche di ansia, giudizio o prevaricazione.

Gli indicatori di riferimento analizzano il livello di benessere e agio individuale avvertito nelle routine scolastiche quotidiane (item D1: *"Ti senti a tuo agio e ben integrato nella classe?"*), la disponibilità e la facilità di collaborazione estesa a tutti i membri del gruppo senza chiusure in sottogruppi (item D2: *"Quanto è facile per te collaborare con TUTTI i compagni?"*), e la percezione di rispetto e ascolto autentico riservato alle proprie opinioni (item D3: *"Pensi che le tue opinioni siano ascoltate e rispettate?"*).

Occorre evidenziare, sul piano della riflessione epistemologica, come la presenza del termine "integrato" all'interno della formulazione dell'item D1 risponda a un'esigenza di accessibilità e familiarità lessicale per la fascia d'età dei partecipanti (12-13 anni); tuttavia, tale scelta verbale si pone in una fisiologica tensione con la de-costruzione critica operata nel Capitolo 1 (par. 1.1.2) attorno al concetto di integrazione — storicamente esposto al rischio di derive assimilative o

unidirezionali — a favore della cornice concettuale dell'inclusione e del senso di appartenenza relazionale (*belonging*). Tale scarto semantico rappresenta pertanto un vincolo e un limite costitutivo dello strumento di rilevazione ad hoc.

Ciononostante, la letteratura pedagogica promossa da Milena Santerini (2019) e Luigi D'Alonzo (2018) sottolinea come la presenza di un clima relazionale sereno, equo e privo di minacce identitarie rappresenti la preconditione indispensabile non solo per il successo formativo e l'apprendimento cognitivo, ma per lo sviluppo di competenze prosociali, emotive e di cittadinanza democratica.

Un ambiente scolastico percepito come insicuro, ostile, caotico o dominato da micro-prevaricazioni e giudizi inibisce la partecipazione attiva, blocca l'apertura verso l'altro e favorisce dinamiche difensive di raggruppamento separativo o di ritiro sociale. Al contrario, quando l'aula è vissuta come uno spazio sicuro, supportivo e inclusivo, le differenze individuali (linguistiche, culturali o funzionali) cessano di essere avvertite come minacce e diventano occasioni di scambio, curiosità e arricchimento reciproco. La rilevazione di questa dimensione consente di misurare l'efficacia delle prassi scolastiche nel garantire uno sfondo di sicurezza emotiva indispensabile per ogni apprendimento significativo e per la prevenzione del disagio.

L'operazionalizzazione del clima d'aula prende in esame sia la percezione delle relazioni orizzontali (tra pari) sia di quelle verticali (con i docenti ed educatori). La percezione di giustizia, coerenza ed equità dell'adulto costituisce un pilastro fondamentale: se gli studenti avvertono che gli insegnanti riservano trattamenti differenziati, manifestano basse aspettative o nutrono pregiudizi impliciti verso alcuni compagni, la fiducia nell'istituzione scolastica crolla, alimentando vissuti di alienazione, risentimento e disimpegno.

2.3.2 Atteggiamenti verso l'alterità e de-costruzione degli stereotipi

La seconda macro-area approfondisce la dimensione degli atteggiamenti verso l'alterità, la conoscenza delle biografie altrui e i processi di de-costruzione degli stereotipi e dei pregiudizi etnici, linguisticamente o culturalmente orientati. Vengono presi in esame l'apertura individuale al confronto e alla relazione con compagni di diversa origine, la capacità di decentramento etnocentrico — inteso come l'abilità cognitiva ed emotiva di uscire dal proprio punto di vista culturale per comprendere e rispettare quello altrui — e la disponibilità a collaborare in modo attivo, equo e paritario all'interno di gruppi di lavoro eterogenei.

Gli indicatori empirici valutano il livello di conoscenza reale e profonda delle storie e delle origini dei compagni (item D4: *"Quanto conosci le storie e le origini dei tuoi compagni?"*), il valore attribuito alla possibilità di raccontare e condividere la propria storia personale a scuola (item D5: *"Quanto ritieni importante poter raccontare la tua storia a scuola?"*), e la considerazione della presenza di compagni con matrici culturali o linguistiche differenti come un'effettiva opportunità di arricchimento personale e collettivo (item D6: *"Pensi che avere compagni con origini diverse sia un arricchimento?"*).

La rilevazione intende inoltre osservare lo sviluppo graduale del pensiero critico rispetto alla de-costruzione dei pregiudizi e degli stereotipi diffusi nel contesto sociale e mediatico, in piena sintonia con le riflessioni di Enrica Nigris (2015) e Davide Zoletto (2012). Questa dimensione indaga la misura in cui gli studenti possiedono o sviluppano strumenti per identificare le generalizzazioni indebite, le narrazioni stigmatizzanti e le forme implicite di discriminazione o derisione che permeano i linguaggi quotidiani.

La promozione del decentramento culturale implica la capacità di riconoscere la parzialità e la storicità del proprio punto di vista, superando l'illusione dell'assolutezza dei propri schemi interpretativi. Gli indicatori inseriti in questa macro-area misurano la transizione da un'accettazione formale e tollerante della diversità a una reale disponibilità all'interazione profonda, all'empatia e alla

modifica attiva delle proprie precomprensioni attraverso l'incontro autentico con l'altro.

Attraverso gli item dedicati a questa macro-area e le risposte qualitative si analizza anche la presenza di micro-aggressività verbali o simboliche. Spesso gli stereotipi culturali non si manifestano in forme esplicite di razzismo, ma in battute, nomignoli, esclusioni dagli inviti o punzecchiature apparentemente inoffensive che tuttavia feriscono profondamente, riducono l'altro a un'etichetta rigida e ostacolano la costruzione di autentiche amicizie interculturali.

2.3.3 Vissuti d'inclusione, marginalità ed espressione autobiografica

La terza macro-area focalizza l'attenzione sui vissuti personali di inclusione, sulle situazioni percepite di marginalità o isolamento, sul repertorio plurilingue e sull'espressione autobiografica ed emotiva degli educandi. Attraverso domande a risposta aperta (Sezione 3: item D7, D8, D9), l'uso di incipit narrativi e la produzione del manufatto artistico-simbolico (*Puzzle dell'Identità*), questa sezione sollecita la rielaborazione personale e profonda delle dinamiche relazionali vissute in classe, consentendo alla ricerca di analizzare la percezione dei confini identitari, il senso di appartenenza e le esperienze reali di accoglienza, collaborazione o rifiuto.

Nello specifico, la Sezione 3 raccoglie la mappatura dei codici linguistici parlati o ascoltati in famiglia (D7: *"Quali lingue o dialetti parli o ascolti a casa tua?"*), la rappresentazione sintetica della classe attraverso tre parole chiave (D8: *"Scrivi tre parole che secondo te descrivono come si sta nella tua classe"*), e l'espressione esplicita dei desideri di cambiamento e miglioramento relazionale (D9: *"Cosa vorresti che cambiasse nel modo di stare insieme e parlare nella tua classe?"*).

L'analisi del materiale narrativo e testuale breve, raccolto attraverso i quesiti a risposta aperta della Sezione 3 del questionario (item D7, D8, D9), ha seguito un'impostazione descrittivo-categoriale di tipo esplorativo. Le produzioni verbali e i termini chiave forniti dagli studenti sono stati organizzati e sintetizzati all'interno di una matrice categoriale (**Tabella 4.2**) volta a individuare i nuclei semantici

ricorrenti, la varietà dei codici linguistici familiari richiamati e le istanze relazionali prevalenti emersi nel gruppo classe.

Sul piano procedurale, il trattamento del materiale verbale fa riferimento metodologico alle fasi dell'analisi tematica descritte da Virginia Braun e Victoria Clarke (2006). Nello specifico, la ricodifica del corpus testuale è stata condotta attraverso un processo analitico ricorsivo articolato in tre passaggi chiave:

1. **Familiarizzazione e codifica iniziale:** lettura analitica delle risposte verbali e individuazione dei codici descrittivi di primo livello (es. *"rumore"*, *"confusione"*, *"aiuto"*, *"unione"*, *"ascolto"*);
2. **Raggruppamento categoriale:** accorpamento dei codici in nuclei semantici omogenei riferiti alle dimensioni comportamentali, affettive e organizzative della vita d'aula;
3. **Definizione delle macro-categorie emergenti:** formalizzazione e sintesi dei temi all'interno della Tabella 4.2 (es. *Plurilinguismo e repertori idiomatici*, *Coesione affettiva vs. Disorganizzazione*, *Istanze di ascolto e cooperazione estesa*).

Tale approccio consente di codificare, individuare, categorizzare e interpretare in modo rigoroso e trasparente i principali pattern di significato, le ricorrenze semantiche e i nodi emotivi affioranti dalle testimonianze scritte dagli studenti. L'uso dell'espressione autobiografica e multimodale offre una voce diretta e non filtrata ai soggetti che spesso rimangono invisibili o inascoltati nelle rilevazioni puramente quantitative, permettendo di comprendere come i processi di marginalizzazione o di inclusione vengano intimamente interiorizzati, vissuti e significati dai preadolescenti (Demetrio, 1996; Favaro, 2004).

L'analisi tematica delle risposte aperte segue un percorso di codifica procedurale articolato in più fasi: l'immersione nei dati attraverso la lettura ripetuta delle trascrizioni, la generazione di codici iniziali, il raggruppamento dei codici in temi emergenti, la revisione e affinamento dei temi in rapporto all'intero corpus

narrativo, e infine la definizione concettuale e la denominazione delle categorie finali (Braun & Clarke, 2006). Tale rigore procedurale garantisce che l'interpretazione del materiale qualitativo rimanga costantemente ancorata e fedele alle reali espressioni, parole e vissuti degli studenti, riducendo al minimo le proiezioni o le sovra-interpretazioni del ricercatore.

In questa macro-area si esplora in particolare il vissuto dell'invisibilità o della marginalità scolastica: la condizione di quegli studenti che, pur non manifestando comportamenti apertamente problematici, vivono ai margini della vita sociale della classe, privi di relazioni di amicizia significative con i pari e con una ridotta partecipazione emotiva e cognitiva alle attività scolastiche (Zoletto, 2012).

2.4 Cenni all'esperimento didattico sul campo: il progetto "In classe nessuno è straniero"

A conclusione del quadro epistemologico, metodologico e di operazionalizzazione dei costrutti, la riflessione teorica si orienta verso la sua concreta applicazione ecologica ed empirica nel gruppo classe. Il progetto sul campo rappresenta il banco di prova in cui le ipotesi metodologiche finora delineate incontrano la realtà viva delle routine scolastiche, trasformando la rilevazione dei dati in un'occasione partecipata di formazione, riflessione e crescita per gli studenti e per la comunità scolastica (Lewin, 1946).

2.4.1 Inquadramento della ricerca-azione

L'articolato impianto metodologico, epistemologico e concettuale fin qui esaminato trova la sua naturale, rigorosa e concreta traduzione operativa e sperimentale nella ricerca-azione sul campo intitolata "In classe nessuno è straniero". Il percorso si configura come un dispositivo pedagogico e di indagine applicata, appositamente progettato e calibrato per la scuola secondaria di primo grado, finalizzato a favorire la conoscenza reciproca profonda, de-costruire attivamente i pregiudizi e gli stereotipi, promuovere l'ascolto empatico e consolidare la corresponsabilità educativa e il senso di appartenenza all'interno del gruppo classe.

L'intervento si fonda sulla ferma convinzione che l'inclusione non sia un evento estemporaneo, un adempimento burocratico o una delega specialistica, ma un processo continuo e sistemico di ristrutturazione del clima sociale, delle metodologie didattiche e degli ambienti di apprendimento (Cottini, 2017; Striano, 2016). La ricerca-azione accompagna questo percorso attraverso rilevazioni empiriche sistematiche (pre/post intervento) e momenti di monitoraggio e riflessività condivisa, consentendo di adattare in itinere i dispositivi pedagogici in base ai riscontri e ai bisogni reali emersi dal gruppo classe.

In questa prospettiva, la sperimentazione agisce contemporaneamente su tre livelli interconnessi: sul piano cognitivo (fornendo nuove chiavi di lettura dell'identità plurale, del plurilinguismo e della storia personale), sul piano affettivo-emotivo (sviluppando l'empatia, l'autostima e la consapevolezza dei vissuti altrui) e sul piano pragmatico-relazionale (promuovendo prassi collaborative, cooperazione estesa e aiuto reciproco d'aula).

2.4.2 Fasi operative e dispositivi laboratoriali

Attraverso un ciclo strutturato di fasi laboratoriali interconnesse — basate sull'apprendimento cooperativo (*cooperative learning*), sull'Universal Design for Learning (UDL), sulla scrittura autobiografica, sui mediatori grafico-simbolici e sulla costruzione condivisa del manufatto finale (*Puzzle dell'Identità*) —, l'intervento intende tradurre i fondamenti teorici e normativi della pedagogia interculturale e speciale in quotidiane e tangibili pratiche d'aula (Johnson & Johnson, 1989; CAST, 2018; Cottini, 2017). La sperimentazione mira a trasformare il gruppo classe da una semplice somma casuale di individui isolati a una vera e propria comunità educante, inclusiva e corresponsabile. Per garantire la massima coerenza metodologica dell'impianto di ricerca, ciascuna fase laboratoriale è stata progettata in diretta corrispondenza con le tre macro-aree di rilevazione ed operazionalizzazione descritte nel paragrafo 2.3.

La prima macro-area, dedicata al clima d'aula e alla sicurezza relazionale, trova la sua declinazione operativa nella Fase 1 (Accoglienza, gioco di scongelamento socio-emotivo e *circle time*), in cui si strutturano le condizioni di fiducia, ascolto

non giudicante e sicurezza emotiva indispensabili per la partecipazione di tutti gli studenti.

La seconda macro-area, incentrata sulla percezione dell'alterità, sul decentramento culturale e sulla de-costruzione degli stereotipi, corrisponde alla Fase 2 (Brainstorming concettuale ed esplorazione delle parole chiave identitarie quali "AMICIZIA", "UNIONE", "Rispetto" e "INCLUSIONE"), in cui la discussione guidata maieuticamente sollecita la riflessione critica sulle rappresentazioni dell'altro e sull'uguaglianza dei diritti nella diversità.

La terza macro-area, rivolta ai vissuti d'inclusione, alla valorizzazione del plurilinguismo e all'espressione autobiografica, si traduce concretamente nella Fase 3 (Realizzazione della *Mappa dell'Identità* su tessere fustellate individuali e successivo assemblaggio cooperativo del *Puzzle Collettivo* sul grande cartellone rosso centrale sormontato dalla scritta "IN CLASSE NESSUNO È STRANIERO"). L'uso dei linguaggi grafici, cromatici, simbolici e verbali secondo il modello UDL abbatte il carico cognitivo puramente verbale, consentendo anche agli alunni con disabilità certificata (L. 104/92), BES o fragilità in L2 di partecipare su un piano di totale parità ed equivalenza, riscoprendo la centralità del proprio contributo per il completamento dell'opera comune.

Infine, la Fase 4 (Riflessione guidata, autovalutazione meta-cognitiva, *debriefing* e somministrazione del Q/FIN) consente la rielaborazione consapevole dell'esperienza vissuta, favorendo l'interiorizzazione dei valori cooperativi e la verifica empirica degli impatti generati. L'articolazione sequenziale di tali metodologie attive favorisce il pieno coinvolgimento emotivo e cognitivo di tutti gli educandi, superando le barriere strettamente trasmissive o nozionistiche e valorizzando la molteplicità dei linguaggi e delle abilità presenti in aula.

2.4.3 Raccordo critico con i successivi capitoli della ricerca

Il raccordo stringente tra la riflessione epistemologica e teorica (Capitoli 1 e 2), l'architettura del disegno di ricerca-azione (Capitolo 3) e l'analisi dei risultati empirici (Capitolo 4) garantisce la profonda coerenza interna, il rigore scientifico e

, evidenziano come la ricerca pedagogica sul campo possa saldare felicemente il rigore metodologico dell'indagine empirica con la carica trasformativa, etica ed emancipativa dell'azione educativa quotidiana.

In conclusione, il presente capitolo ha inteso dimostrare che la ricerca in pedagogia interculturale e speciale necessita di un presidio metodologico solido, trasparente e consapevole, capace di connettere la riflessione teorica all'azione educativa sul campo, la rilevazione metrica all'ascolto narrativo e all'osservazione sistematica delle dinamiche scolastiche (Creswell & Plano Clark, 2018; Trinchero, 2004). L'articolazione dell'impianto empirico qui declinata risponde in modo puntuale alle domande conoscitive che guidano l'indagine. L'integrazione di strumenti quantitativi e qualitativi consente infatti di verificare in che misura l'adozione di dispositivi didattici laboratoriali, cooperativi e multimodali incida positivamente sul clima relazionale, sull'ascolto e sul senso di appartenenza percepito dagli studenti, di individuare con precisione i fattori comunicativi ed emotivi che favoriscono il superamento delle barriere socio-linguistiche e della separazione tra micro-gruppi, e di interpretare in modo sistematico l'interazione tra i vissuti soggettivi dei ragazzi e i comportamenti osservati durante le fasi dell'intervento (Cottini, 2017; Striano, 2022). Soltanto attraverso un disegno integrato e coerente con questi obiettivi è possibile guidare l'analisi empirica del progetto "In classe nessuno è straniero", trasformando la pluralità culturale e la complessità delle abilità da sfida gravosa a straordinaria opportunità di maturazione democratica, equità e corresponsabilità per l'intera comunità scolastica.

CAPITOLO 3

Disegno della ricerca empirica: l'esperienza della classe 2^a B della Scuola Secondaria di Primo Grado "XXV Aprile" di Borzoli (Genova)

Il presente capitolo illustra l'impianto metodologico, le scelte epistemologiche e la declinazione operativa del percorso di ricerca-azione sviluppato nell'ambito del progetto "In classe nessuno è straniero". L'intervento si è svolto presso la scuola secondaria di primo grado "XXV Aprile" dell'Istituto Comprensivo di Borzoli, focalizzandosi in maniera specifica sulla classe 2^a B. L'obiettivo primario della ricerca risiede nell'indagare come dispositivi didattici di tipo laboratoriale, cooperativo, artistico e autobiografico possano favorire il clima inclusivo, incrementare la consapevolezza e l'empatia tra pari e decostruire le dinamiche di marginalizzazione, polarizzazione o isolamento in un contesto scolastico ad elevata pluralità socio-culturale e con una marcata eterogeneità sul piano dei bisogni educativi speciali e delle disabilità.

L'architettura dell'indagine adotta un approccio Mixed-Methods, combinando strumenti quantitativi e qualitativi per garantire una rigorosa triangolazione dei dati empirici. Nel corso del capitolo vengono descritti dettagliatamente il contesto ecologico della classe, il campione dei partecipanti con particolare attenzione alla presenza di studenti con disabilità certificata ai sensi della Legge 104/1992 e Bisogni Educativi Speciali, le fasi di articolazione del percorso secondo il paradigma dell'Universal Design for Learning (UDL) e la struttura degli strumenti di rilevazione predisposti: dalla mappatura d'ingresso tramite Questionario Iniziale, alle Griglie di Osservazione Sistemica di Fase, fino al Questionario Finale e alla documentazione visiva del manufatto collettivo (Puzzle dell'Identità). Attraverso questa pluralità di prospettive e strumenti, si intende restituire una visione articolata non solo dei risultati quantificabili in termini di competenze sociali e partecipative, ma anche dei processi relazionali e trasformativi emersi durante le attività. In tal modo questo intervento si propone di evidenziare il valore della didattica inclusiva

come leva essenziale per la valorizzazione delle differenze e la costruzione di una comunità scolastica autentica e accogliente.

3.1 Il quadro metodologico e il modello della Ricerca-Azione pedagogica

L'inquadramento metodologico della ricerca risponde all'esigenza di coniugare il rigore empirico della rilevazione dei dati con la natura trasformativa ed emancipativa propria dell'agire educativo. La scelta di adottare un modello euristico integrato nasce dalla consapevolezza che i contesti scolastici complessi non possono essere indagati mediante schemi rigidi o decontestualizzati. Al contrario, la ricerca nei contesti ad elevata eterogeneità socio-culturale e complessa sul piano delle abilità richiede una postura epistemologica capace di cogliere la dinamicità dei processi interattivi e di intervenire direttamente sul clima di classe.

3.1.1 Paradigma epistemologico e approccio Mixed-Methods

La cornice teorico-metodologica della presente indagine si colloca all'interno del paradigma costruttivista, socio-culturale e socio-critico, secondo cui la conoscenza, le rappresentazioni dell'alterità e i significati identitari non sono entità statiche o biologicamente determinate, bensì costruzioni dinamiche ed emergenti dalle interazioni sociali, dai codici linguistici e dai contesti di vita quotidiani (Mortari, 2007). In campo educativo e di pedagogia speciale, studiare l'inclusione richiede un'opzione epistemologica capace di cogliere sia la superficie dei fenomeni (frequenze, percezioni quantitative del clima, livelli di gradimento) sia la profondità dei vissuti relazionali, delle storie biografiche e delle micro-dinamiche d'aula.

Per rispondere a tale complessità ecologica, si è scelto di adottare un disegno di ricerca Mixed-Methods a struttura convergente e triangolata (Creswell & Plano Clark, 2018). Tale opzione metodologica consente di affiancare alla misurazione quantitativa dei livelli di benessere e partecipazione l'esplorazione qualitativa delle narrazioni, delle rappresentazioni grafiche e delle dinamiche verbali e non verbali manifestate dagli educandi. L'integrazione sistematica dei dati quantitativi e qualitativi permette di superare i limiti di riduzionismo insiti nella sola rilevazione

metrica, restituendo un'interpretazione olistica, fedele e complessa dei processi trasformativi innescati dall'intervento pedagogico.

3.1.2 Il ciclo della Ricerca-Azione: pianificazione, azione, osservazione e riflessione

L'orientamento operativo della ricerca-intervento segue il modello della Ricerca-Azione (Action Research) formulato originariamente da Kurt Lewin (1946) e rielaborato in chiave pedagogica e speciale da Trinchero (2002). Tale paradigma si definisce come un processo d'indagine ciclico, riflessivo e a spirale, in cui la teoria e la prassi si compenetrano continuamente al fine di produrre un cambiamento migliorativo all'interno della comunità educativa.

Il percorso empirico sviluppato nella classe 2^a B si è articolato nei quattro momenti canonici della spirale lewiniana:

- **Pianificazione (Planning):** In questa fase preliminare si è condotta l'analisi dei bisogni ecologici del gruppo classe, supportata dalla somministrazione del Questionario Iniziale e dall'esame della documentazione inclusiva (PEI e PDP). I dati di baseline hanno consentito di identificare le aree di criticità relazionale (es. frammentazione in sottogruppi, fatica nell'ascolto, rischio di isolamento per gli alunni più fragili) e di progettare un dispositivo laboratoriale mirato, fondato sull'interdipendenza positiva, sull'accessibilità universale e sull'espressione autobiografica.
- **Azione (Acting):** Corrisponde all'implementazione sul campo delle attività didattiche laboratoriali del progetto "In classe nessuno è straniero". Attraverso mediatori artistici, maieutici e cooperativi, gli studenti sono stati sollecitati a esplorare la propria identità plurale e a connetterla con quella dei compagni.
- **Osservazione (Observing):** Durante lo svolgimento dell'azione pedagogica, si è attuata una rilevazione sistematica e multidimensionale dei processi d'aula. L'osservazione è stata condotta direttamente dall'operatrice socio-educativa (Eleonora Tonaro), la quale ha declinato una postura di osservazione partecipante e situata, registrando i comportamenti e le

dinamiche relazionali mediante l'impiego di Griglie di Osservazione Sistematica di Fase e la stesura di note etnografiche di campo. Sul piano epistemologico, occorre precisare che la sovrapposizione tra la figura della conduttrice del laboratorio e quella dell'unica rilevatrice esclude il carattere di indipendenza o di neutralità esterna dell'osservazione, configurandosi come un vincolo metodologico legato alla soggettività del ricercatore e all'assenza di una codifica inter-giudice.

- **Riflessione (Reflecting):** Fase meta-cognitiva in cui i dati raccolti (risultati dei questionari d'ingresso e d'uscita, punteggi osservativi, analisi semiotica del manufatto artistico) sono stati incrociati e analizzati criticamente. Tale riflessione permette di valutare l'efficacia del dispositivo, validare le ipotesi di ricerca e delineare prospettive di trasferibilità per la comunità docente.

3.2 Contestualizzazione dell'esperienza empirica: scuola, classe e campione

La significatività di un'indagine pedagogica risiede nella sua profonda aderenza al tessuto territoriale ed ecologico in cui prende forma. Comprendere la portata trasformativa dell'intervento richiede la descrizione del contesto istituzionale, delle specificità socio-culturali del quartiere e della composizione articolata del gruppo classe coinvolto.

3.2.1 *L'Istituto Comprensivo di Borzoli e la scuola "XXV Aprile"*

L'esperienza di ricerca-azione è stata condotta presso la scuola secondaria di primo grado "XXV Aprile", plesso centrale dell'Istituto Comprensivo di Borzoli, situato nel territorio periferico del Ponente genovese.

Il contesto socio-urbano del quartiere si presenta storicamente segnato da un'articolata stratificazione socio-economica, in cui la memoria industriale e operaia della delegazione si intreccia in modo profondo sia con i flussi migratori interni del secolo scorso, sia con le più recenti dinamiche migratorie internazionali.

In questo complesso e articolato quadro ecologico e territoriale, la scuola "XXV Aprile" rappresenta un presidio educativo e democratico di fondamentale

importanza, operando quotidianamente sul campo come vero e proprio centro propulsore di coesione sociale, contrasto alla povertà educativa e prevenzione precoce della dispersione scolastica, con un'attenzione costante alla promozione dell'inclusione delle differenti forme di vulnerabilità.

In piena continuità con tali finalità e priorità pedagogico-istituzionali, l'Istituto Comprensivo ha formalmente integrato all'interno del proprio Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF 2022–2025; agg. 2025/2026) la pedagogia interculturale, la didattica speciale e la gestione integrata delle fragilità come assi strategici e trasversali dell'azione scolastica quotidiana. Tale impostazione orienta la progettazione verso interventi mirati alla valorizzazione dei linguaggi, dei codici espressivi e dei repertori plurilingui presenti nelle classi, guidando la Comunità Educante verso la co-costruzione progressiva di una cittadinanza attiva, consapevole e partecipata

.

3.2.2 Profilo del gruppo classe 2^a B: composizione, genere, pluri-appartenenze e gestione del campione (N)

L'organico della classe 2^a B si compone di un organico complessivo di 20 alunni. Tuttavia, il campione effettivo oggetto della rilevazione dei dati si attesta a N=18, in quanto un allievo è risultato assente durante le fasi di somministrazione del primo questionario, ma ha preso parte degli altri incontri incluso il questionario finale, le cui risposte sono state registrate ma non calcolate. L'intervento laboratoriale *"In classe nessuno è straniero"* e le rilevazioni empiriche connesse si sono svolti nell'arco temporale compreso tra il 18 e il 24 marzo 2026. L'articolazione didattica del percorso ha previsto un totale di 4 incontri di 2 ore ciascuno (per un monte orario complessivo di 8 ore), secondo la seguente scansione operativa:

- **Incontro 1 (Mercoledì 18 marzo 2026, ore 08:00–10:00):**
Somministrazione del Questionario Iniziale (Q/INIZ), attività di *Warm-up* e Brainstorming sul concetto di alterità;

- **Incontro 2 (Giovedì 19 marzo ore 08:00–10:00):** Laboratorio di narrazione autobiografica e progettazione individuale della Mappa dell'Identità “parole in gioco”.
- **Incontro 3 (Venerdì 20 marzo 2026, ore 10:00-12:00):** Assemblaggio cooperativo del Puzzle collettivo e codifica visivo-simbolica dei repertori pluri-idiomatici;
- **Incontro 4 (Martedì 24 marzo 2026, ore 09:00–11:00):** Circle Time di *Debriefing*, formalizzazione della Carta dei Valori d'Aula e somministrazione del Questionario Finale (Q/FIN).

Sul piano metodologico, occorre evidenziare come la brevità e la marcata concentrazione temporale del percorso (svoltosi nell'arco di una sola settimana) costituiscano un vincolo ecologico primario: i cambiamenti registrati nelle dinamiche relazionali e nella percezione del clima d'aula devono essere interpretati con cautela, riflettendo gli esiti immediati di un'esperienza intensiva piuttosto che l'interiorizzazione di comportamenti prosociali consolidati nel lungo periodo.

In merito alla conduzione delle rilevazioni empiriche, la numerosità dei rispondenti ha registrato una precisa e tracciabile dinamica di presenza e attrizione:

- **Assenza continuativa:** 1 alunno è risultato assente continuativo per l'intera durata del ciclo di incontri (dal 18 al 24 marzo 2026), non prendendo parte ad alcuna fase del laboratorio né alle rilevazioni tramite questionario;
- **Pre-test (Incontro 1 – 18/03/2026):** Il Questionario Iniziale (Q/INIZ) è stato somministrato agli $N = 18$ studenti presenti in aula (pari al 90,0% dell'organico totale di 20 iscritti), a causa dell'assenza temporanea di 2 alunni (ovvero l'alunno assente continuativo e 1 alunno con assenza giornaliera);
- **Post-test (Incontro 4 – 24/03/2026):** Il Questionario Finale (Q/FIN) ha visto la partecipazione di $N = 19$ studenti (pari al 95,0% dell'organico), in seguito al rientro dell'alunno assente nella prima giornata. Tutte le schede compilate sono state regolarmente registrate e archiviate agli atti della documentazione di progetto; tuttavia, la scheda dello studente rientrato al

post-test e l'eventuale scheda singola non appaiabile sono state estromesse dall'elaborazione inferenziale e comparativa.

Ai fini dell'elaborazione statistica e dell'analisi comparativa longitudinale d'impatto (Pre-test vs. Post-test), per garantire l'omogeneità metodologica del confronto ed evitare distorsioni nei dati, l'analisi si è concentrata sul **gruppo di 18 studenti presenti a entrambe le rilevazioni**, che hanno completato in modo continuativo ed **effettivo** sia la rilevazione iniziale (Q/INIZ) sia quella finale (Q/FIN). Di conseguenza, le risposte isolate non confrontabili sono state conservate a scopo puramente descrittivo, ma escluse dal calcolo delle differenze medie longitudinali riportate nel Capitolo 4.

Il profilo della classe si caratterizza per un'elevata eterogeneità: Il gruppo classe si caratterizza per un'elevata eterogeneità socio-culturale e linguistica: sul campione rilevato al Pre-test ($N = 18$), esattamente il 50,0% degli studenti ($n = 9$) presenta un *background* migratorio (tra seconde generazioni nate in Italia e alunni nati all'estero).

La pluralità sociolinguistica e idiolettica emersa dai contesti domestici comprende un articolato ventaglio di codici comunicativi oltre alla lingua italiana: nello specifico, sono stati censiti 6 idiomi esteri (Albanese, Arabo, Rumeno, Spagnolo, Bengalese e Russo), a cui si affiancano, come ulteriori codici del repertorio linguistico familiare, le varianti dialettali regionali (con prevalenza del dialetto ligure e di quello siciliano). Tale mosaicismo linguistico esprime la ricchezza dei contesti di appartenenza degli alunni, rappresentando la risorsa di partenza per la valorizzazione dei repertori plurilingui operata nell'intervento laboratoriale.

Tabella 3.2 – Profilo demografico e caratterizzazione del campione d'indagine (Classe 2^a B)

Variabile Campionaria	Frequenza Assoluta (n) / Valore	Distribuzione Percentuale (%) / Note applicative
Iscritti totali al gruppo classe	20	100,0% dell'organico a registro
Studenti assenti continuativi (18–24 marzo)	1	5,0% dell'organico (assenza totale durante l'intervento)
Studenti presenti al Pre- test (Q/INIZ, 18/03/2026)	18	90,0% dell'organico (2 assenti: 1 continuativo + 1 temporaneo)
Studenti presenti al Post-test (Q/FIN, 24/03/2026)	19	95,0% dell'organico (rientro dell'assente temporaneo)
Campione longitudinale appaiaito (<i>matched sample</i>)	18	90,0% dell'organico (base di calcolo per le analisi Pre vs Post)
Distribuzione per Genere (Campione Pre- test <i>N</i> = 18)	10 Maschi / 8 Femmine	55,6% Maschi / 44,4% Femmine
Studenti con <i>background</i> migratorio / 2^a gen.	9	50,0% del campione d'indagine (<i>N</i> = 18)
Pluralità sociolinguistica domestica rilevata	6 Lingue oltre l'italiano 2 dialetti	Albanese, Arabo, Rumeno, Spagnolo, Bengalese, Russo; varianti regionali (Ligure, Siciliano)

Nota. Il campione longitudinale d'impatto (*matched sample*) è stato rigorosamente fissato a *N* = 18. La scheda compilata dallo studente rientrato in classe in occasione del Post-test (*n* = 19) è stata

regolarmente registrata ed archiviata agli atti della documentazione di progetto, ma è stata esclusa dalle elaborazioni comparative e dalle analisi inferenziali per garantire il rispetto dei criteri di omogeneità campionaria.

3.2.3 L'eterogeneità complessa del gruppo classe: l'inclusione degli alunni con BES e disabilità certificata (L. 104/92)

L'analisi ecologica della classe 2^a B della scuola "XXV Aprile" rivela un quadro di elevata complessità pedagogica, all'interno del quale la dimensione dell'interculturalità si intreccia strettamente con le istanze della pedagogia speciale e della didattica inclusiva. L'organico della classe comprende infatti una presenza significativa di alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), che richiedono la predisposizione di interventi individualizzati e personalizzati in costante sinergia tra l'équipe dei docenti curricolari, i docenti di sostegno e le figure educativo-assistenziali.

Specificamente, all'interno del gruppo classe si rilevano:

- **Alunni con Disabilità Certificata ai sensi della Legge 104/1992 (PEI):**
La classe vede la presenza di $n = 2$ studenti per i quali è stato redatto e attuato il Piano Educativo Individualizzato (PEI). Tale documentazione definisce obiettivi educativo-didattici calibrati, strategie di semplificazione e facilitazione dei contenuti, e modalità di verifica equipollenti o differenziate. Il lavoro educativo svolto sul campo ha visto la presenza costante dell'operatrice socio-educativa a supporto dell'autonomia scolastica, relazionale e comunicativa, con l'obiettivo di garantire non soltanto l'accesso ai contenuti curricolari, ma soprattutto la piena partecipazione alle dinamiche socio-emotive del gruppo dei pari.
- **Alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA, L. 170/2010) e BES di terza area (D.M. 27/12/2012):** Nel gruppo sono presenti complessivamente $n = 3$ studenti per i quali il Consiglio di Classe ha predisposto Piani Didattici Personalizzati (PDP). Nello specifico, il gruppo comprende $n = 1$ studente con diagnosi di DSA (L. 170/2010) e $n = 2$ studenti caratterizzati da BES di terza area per svantaggio socio-economico, linguistico e culturale (D.M. 27/12/2012). Tali strumenti PDP consentono

l'adozione di misure dispensative e strumenti compensativi (schemi visivi, mappe concettuali, sintesi vocale e tempi aggiuntivi) essenziali per prevenire il senso di frustrazione e la demotivazione scolastica.

3.2.4 Implicazioni del laboratorio per l'accessibilità universale (Universal Design for Learning)

La presenza di alunni con certificazione L. 104/92 e BES ha orientato la progettazione del dispositivo laboratoriale "In classe nessuno è straniero" secondo i principi dell'Universal Design for Learning (UDL) (CAST, 2018; Cottini, 2017). Il laboratorio è stato intenzionalmente strutturato per abbattere le barriere formali e verbali dell'insegnamento frontale, adottando registri espressivi e comunicativi molteplici:

- **Riduzione del carico cognitivo verbale:** Attraverso l'impiego prioritario del linguaggio grafico, visivo e simbolico (colori, forme, ritagli, icone), anche gli alunni con significative difficoltà di comprensione o con codici linguistici L2 fragili hanno potuto esprimere i propri contenuti identitari su un piano di totale parità rispetto al resto della classe.
- **Accessibilità della tessera di puzzle:** La sagoma della tessera ha operato come mediatore didattico universale. Gli alunni seguiti con PEI o PDP hanno potuto personalizzare il proprio spazio con livelli differenti di complessità (dal semplice disegno/colore focalizzato sull'emozione, alla scrittura di frasi complesse), senza che la tessera perdesse la sua dignità estetica e il suo valore di incastro con le altre.
- **Valorizzazione del ruolo attivo e abbattimento della stigmatizzazione:** Il dispositivo cooperativo della costruzione del Puzzle Collettivo è stato strutturato per garantire un'interdipendenza positiva dei ruoli, prevedendo che il completamento dell'opera su cartellone richiedesse il contributo coordinato e paritario di ciascun alunno, inclusi gli studenti con certificazione ai sensi della L. 104/1992. L'impianto metodologico è stato inteso a superare logiche assistenziali o d'isolamento, configurando le

specificità individuali come risorse visibili e necessarie per la riuscita del manufatto comune.

3.3 Dispositivo didattico-laboratoriale e articolazione per fasi dell'intervento

Il percorso d'intervento è stato strutturato secondo una progressione pedagogica intenzionale, volta a guidare gli studenti da un livello d'ingaggio socio-emotivo d'ingresso fino alla rielaborazione meta-cognitiva finale. Ogni fase è stata concettualizzata per attivare differenti canali espressivi e stimolare l'interdipendenza tra i partecipanti.

3.3.1 Fase 1: Accoglienza, clima di classe e ingaggio iniziale

La Fase 1 del percorso laboratoriale è stata progettata per garantire lo scongelamento relazionale (*warm-up*) e la strutturazione di un contesto laboratoriale sicuro, accogliente e privo di giudizio prestazionale (*safe space*). L'intervento si è aperto con dinamiche di presentazione a cerchio (*circle time*) e giochi di attivazione socio-emotiva, pensati per sollecitare l'attenzione corporea e la disponibilità al confronto ludico.

In questa prima fase, la osservatrice ha monitorato la reattività d'ingaggio di tutti gli studenti (inclusi gli alunni seguiti con PEI/PDP), valutando il grado di apertura verso l'attività, la presenza di resistenze verbali o posturali e la qualità del clima emotivo di partenza.

3.3.2 Fase 2: Brainstorming concettuale e parole chiave identitarie

La Fase 2 ha sviluppato una dimensione di tipo maieutico e concettuale. Attraverso domande stimolo volte a de-costruire la rigidità dei concetti di "patria", "origine" e "straniero", il gruppo classe è stato condotto in un *brainstorming* guidato sul significato del termine "Identità". Gli studenti sono stati invitati a proporre parole,

immagini e sensazioni liberamente associate al sentirsi parte di una comunità scolastica. Durante questa fase, la discussione è stata coordinata garantendo l'alternanza dei contributi, facilitando la comprensione anche mediante supporti visivi e stimolando la riflessione critica su parole cerniera emerse nel dibattito, quali "AMICIZIA", "UNIONE", "RISPETTO" e "INCLUSIONE".

3.3.3 Fase 3: La Mappa dell'identità e la costruzione cooperativa del Puzzle finale

La Fase 3 ha costituito il nucleo operativo, creativo e trasformativo dell'intero dispositivo didattico. L'attività si è articolata in due momenti strettamente interconnessi:

- **Dimensione individuale (La Mappa dell'Identità):** Ogni studente ha ricevuto un foglio contenente la sagoma fustellata di una tessera di puzzle. All'interno della tessera, ciascun educando è stato guidato a tracciare la propria "Mappa dell'identità", utilizzando un registro multimodale che ha combinato la scrittura, il disegno, i simboli e l'uso del colore.
- **Dimensione cooperativa (Il Puzzle Collettivo):** Conclusa la fase autobiografica, la classe si è riunita attorno a un grande cartellone rosso posizionato al centro dell'aula. A turno e attraverso un processo di negoziazione dello spazio e della forma, gli studenti hanno incastrato e incollato la propria tessera singolare con quelle dei compagni, costruendo un'opera composita sormontata dalla scritta "IN CLASSE NESSUNO È STRANIERO".

Tale fase ha consentito di concretizzare il principio teorico dell'interdipendenza positiva (Johnson & Johnson, 1989): il successo estetico e simbolico del cartellone è dipeso dalla presenza e dal preciso incastro di ogni singola tessera, dimostrando che l'identità del gruppo classe si costruisce valorizzando — e non annullando — le peculiarità e i diversi livelli di abilità di ciascuno.

3.3.4 Fase 4: Riflessione guidata, autovalutazione e restituzione plenaria

La Fase 4 conclusiva si è configurata come un momento meta-cognitivo di *debriefing* e sintesi emotiva. Gli studenti si sono disposti attorno al Puzzle Collettivo completato, analizzando visivamente la trama delle tessere e condiviso con la classe le scoperte fatte sui compagni durante il lavoro.

La discussione guidata ha favorito la rielaborazione dei vissuti provati durante le fasi di incastro, sollecitando l'autovalutazione del proprio contributo e il riconoscimento delle molteplici affinità (sportive, culinarie, musicali) nascoste sotto apparenti differenze culturali o funzionali. L'intervento si è chiuso con la somministrazione del Questionario Finale e con una restituzione corale sulla forza inclusiva del gruppo.

3.4 Gli strumenti di rilevazione empirica e i criteri di validità scientifica

La misurazione e la lettura delle dinamiche relazionali nel corso del laboratorio hanno richiesto la predisposizione di una batteria di strumenti tra loro complementari. La combinazione di dispositivi a risposta chiusa, griglie osservative standardizzate e rilevazioni qualitativo-iconiche garantisce la copertura di tutte le dimensioni d'indagine.

3.4.1 Il Questionario Iniziale di percezione e background (Q/INIZ)

Il Questionario Iniziale d'ingresso è stato progettato come strumento d'indagine *ad hoc* orientato a rilevare le percezioni degli studenti relative al clima di classe, al senso di appartenenza relazionale e alla disponibilità alla collaborazione interculturale. La batteria degli item è stata definita costruendo ed adattando *ad hoc* le formulazioni sulla base delle categorie teoriche e concettuali presenti nella letteratura pedagogica e sociometrica sull'inclusione scolastica (Santerini, 2019; D'Alonzo, 2018), con particolare attenzione alla misurazione del benessere percepito d'aula e della prosocialità.

La somministrazione ha avuto luogo durante il primo incontro laboratoriale (18 marzo 2026), richiedendo un tempo di compilazione compreso di circa 30 minuti.

Il test è stato erogato in formato cartaceo per favorire l'interazione diretta con il supporto. Al fine di garantire l'accessibilità, l'equità e la piena comprensione linguistica a tutti i partecipanti, sono stati previsti specifici supporti e adattamenti didattici:

- **Per gli alunni con background migratorio e fragilità linguistiche (Italiano L2 / BES 3^a area):** ricorso a strumenti di traduzione digitale automatica mediante l'ausilio di *Google Traduttore* su dispositivo dedicato (smartphone/tablet), affiancato da un chiarimento e supporto lessicale contestuale da parte della conduttrice.

Sotto il profilo metodologico e linguistico, occorre tuttavia evidenziare che l'impiego della traduzione automatica per la resa degli item in lingua madre rappresenta un elemento di potenziale criticità: la traduzione decontestualizzata o letterale mediante software algoritmi può infatti alterare la sfumatura semantica originale delle affermazioni o introdurre distorsioni nell'interpretazione dei costrutti. Tale riserva viene pertanto formalizzata e discussa tra i vincoli e i limiti intrinseci dello strumento di rilevazione.

- **Per gli alunni con diagnosi di DSA e disabilità certificata (L. 170/2010 e L. 104/1992):** adozione del font ad alta leggibilità (*OpenDyslexic / Calibri 14 pt*), spaziatura interlinea maggiorata, lettura ad alta voce dei quesiti su richiesta e mediazione dell'operatrice socio-educativa a supporto dell'autonomia nella compilazione.

Il questionario è stato strutturato in tre sezioni complementari (Tab. 3.3)

Tabella 3.3 – Struttura e articolazione del Questionario Iniziale d'ingresso (Q/INIZ)

Sezione d'Indagine	Item / Quesiti Formulati	Scala di Misurazione / Formato Risposta
Sezione 1: Clima e Relazioni	D1 (Benessere e agio), D2 (Collaborazione con tutti), D3 (Ascolto e rispetto)	Scala Likert a 4 punti (1 = {Per niente/Molto difficile}; 4 = {Moltissimo/Facilissimo})
Sezione 2: Identità e Diversità	D4 (Conoscenza storie compagni), D5 (Importanza raccontarsi), D6 (Diversità come risorsa)	Scala Likert a 4 punti (1 = {Per niente}; 4 = {Moltissimo})
Sezione 3: Background e Vissuti	D7 (Lingue familiari), D8 (Parole chiave classe), D9 (Desideri di miglioramento)	Domande a risposta aperta (Analisi qualitativa del testo)

3.4.2 Le Griglie di Osservazione Sistemica e i protocolli condivisi

Per garantire un monitoraggio empirico rigoroso dei processi e delle dinamiche d'aula in itinere, la ricerca si è avvalsa di una *Griglia di Osservazione Sistemica di Fase* (cfr. **Appendice B**). Lo strumento è stato strutturato in forma originale, integrando e adattando gli indicatori del benessere relazionale e della partecipazione inclusiva elaborati nei quadri teorici di Cottini (2017) e D'Alonzo (2018). La griglia opera una traduzione operativa dei costrutti pedagogici dell'inclusione interculturale e della didattica speciale in indicatori comportamentali direttamente osservabili, articolati su tre macro-aree di indagine:

1. *Interazione e cooperazione tra pari* (capacità di ascolto, condivisione dei materiali, assenza di condotte escludenti);
2. *Partecipazione attiva e agency* (coinvolgimento spontaneo nelle attività, apporto di contributi personali e riflessivi);
3. *Clima emotivo e prosocialità* (manifestazione di empatia, supporto reciproco, superamento delle barriere linguistiche e comunicative).

La misurazione degli indicatori è stata condotta mediante una scala di valutazione numerica a 4 livelli, priva di punto centrale per evitare tendenze alla neutralità:

- **1 = Assente/Critico** (il comportamento target non si manifesta o si registrano condotte opposte o escludenti);
- **2 = Iniziale/Frammentario** (il comportamento compare in modo discontinuo e solo su sollecitazione dell'adulto);
- **3 = Intermedio/Consolidato** (il comportamento si manifesta in modo autonomo e costante nella maggior parte della sessione);
- **4 = Avanzato/Esemplare** (il comportamento è pienamente interiorizzato e funge da modello prosociale per il gruppo).

Sul piano delle modalità operative, la rilevazione è stata condotta dall'operatrice socio-educativa (Eleonora Tonaro) in un'ottica di osservazione partecipante e situata. Al fine di preservare la fluidità dell'azione pedagogica e la spontaneità delle interazioni senza compromettere la validità dei dati, la compilazione analitica della griglia è stata effettuata a posteriori, immediatamente al termine di ciascuna sessione laboratoriale, combinando le annotazioni sintetiche memorizzate a caldo durante lo svolgimento delle attività con la stesura approfondita dei verbali narrativi di campo. Tale procedura ha consentito di ovviare al vincolo derivante dall'impossibilità di una trascrizione analitica in tempo reale durante la conduzione del laboratorio.

3.4.3 Il Questionario Finale, la documentazione del Puzzle e le procedure di triangolazione

A conclusione del percorso si è somministrato il Questionario Finale (Q/FIN) di valutazione della percezione dell'esperienza, rispecchiando la medesima struttura del questionario d'ingresso su scala likert 4 punti per garantire la confrontabilità metrica diretta. L'impianto si completa con la documentazione fotografica e l'analisi semiotico-visuale del puzzle collettivo. La lettura d'indagine è supportata dalla procedura di triangolazione dei dati (Denzin, 1978; Creswell & Plano Clark 2018) attuata mediante l'incrocio tra rilevazioni quantitative, osservazioni comportamentali e tracce iconico-simboliche.

3.5 Considerazioni etiche, protezione dei dati e sfide metodologiche

Sotto il profilo delle garanzie etiche e della protezione dei dati personali, l'indagine si è svolta nel pieno rispetto delle disposizioni del Regolamento UE 2016/679 (GDPR). L'intervento è stato formalmente autorizzato dalla Dirigenza Scolastica dell'I.C. Borzoli e approvato dal Consiglio di Classe. È stato preventivamente acquisito il consenso informato scritto da parte dei genitori o tutori legali e l'assenso verbale dei minori coinvolti.

Tutti i dati sono stati trattati in forma rigorosamente anonimizzata e de-identificata. Al fine di garantire la perfetta omogeneità del campione d'indagine e consentire il confronto comparativo Pre-Post sul solo gruppo appaiato ($N = 18$), si è resa necessaria l'esclusione *ex-post* della scheda compilata al post-test dal 19° alunno, rientrato in classe il giorno della seconda somministrazione dopo essere stato assente al pre-test. A tal fine, la ricercatrice ha adottato una misura di codifica d'archivio consistente nell'apposizione di un segno grafico neutro di servizio esclusivamente sulla scheda di tale studente al momento della consegna del post-test. Tale accorgimento ha consentito di identificare ed estromettere in modo neutrale il foglio singolo in fase di spoglio dei dati, senza raccogliere alcun dato identificativo diretto (nome o cognome) e tutelando integralmente la riservatezza delle risposte e l'anonimato di tutti i partecipanti in ogni fase di analisi, archiviazione e pubblicazione dei risultati.

I limiti legati alla contrazione temporale dell'intervento e alla dimensione circoscritta del campione vengono esplicitati come vincolo ecologico intrinseco della ricerca-azione: l'attuazione delle attività all'interno di un contesto scolastico reale implica inevitabilmente una gestione di variabili non direttamente controllabili, precludendo pretese di generalizzabilità statistica su scala ampia. Ciononostante, il progetto riveste un valore fondamentale per il contesto specifico in cui è stato inserito, offrendo una risposta concreta e flessibile alle esigenze educative e relazionali del gruppo classe.

CAPITOLO 4

Analisi empirica dei dati, risultati e discussione critica dell'intervento

Il quarto capitolo presenta l'analisi sistematica dei dati raccolti nel corso della ricerca-azione applicata alla classe 2^a B della scuola "XXV Aprile" dell'IC Borzoli. Attraverso l'elaborazione delle rilevazioni quantitative, la declinazione delle griglie osservative di fase, l'esame delle narrazioni d'aula e la decodifica semiotica del manufatto *Puzzle dell'Identità*, il capitolo documenta e valuta gli impatti generati dall'intervento pedagogico.

I risultati vengono presentati intrecciando la dimensione metrica con l'analisi delle note etnografiche di campo e delle brevi produzioni verbali degli studenti. Tale scelta d'impianto intende far emergere in quale misura l'adozione dell'Universal Design for Learning e l'impiego di mediatori espressivi e linguistici differenti abbiano potuto costituire un canale di facilitazione accessibile, osservando le dinamiche partecipative con particolare attenzione alle traiettorie degli alunni con disabilità certificata (L. 104/1992) e con Bisogni Educativi Speciali.

Si precisa, tuttavia, che le evidenze presentate vanno lette con opportuna cautela epistemologica: considerata la ridotta numerosità del campione ($N = 18$), la natura circoscritta dell'esperienza (svoltasi nell'arco di una settimana) e l'assenza di un gruppo di controllo, le variazioni rilevate non intendono dimostrare nessi di causalità diretta né esiti stabilizzati nel tempo, bensì delineare segnali e tendenze emergenti all'interno del contesto ecologico analizzato.

4.1 Analisi quantitativa dei dati d'ingresso: Mappatura del clima e dei contesti socio linguistici

La somministrazione d'avvio del Questionario Iniziale (Q/NIZ) il giorno 18/03/2026, ha permesso di tracciare la linea di base (baseline) del gruppo classe. Ai fini dell'analisi comparativa con la rilevazione finale, i dati sono stati presentati

sul campione omogeneo di N=18 studenti presenti a entrambe le somministrazioni. Il test si è svolto in circa 30 minuti totali.

L'analisi delle rilevazioni effettuate prima e dopo l'intervento laboratoriale non intende misurare variazioni inferenziali, bensì tracciare le tendenze relazionali e i processi di cambiamento emersi all'interno del gruppo classe.

4.1.1 Percezione del clima di classe, collaborazione e rispetto reciproco

I dati d'ingresso evidenziano un clima scolastico caratterizzato da un generale livello di agio formale a livello individuale, il quale risulta tuttavia attraversato da evidenti fragilità nelle dinamiche cooperative e comunicative del gruppo. In merito alla percezione dell'integrazione e del benessere d'aula, la maggior parte degli studenti ha espresso valutazioni complessivamente favorevoli, confermando una sensazione diffusa di appartenenza personale al contesto classe.

Sul piano metodologico, occorre precisare che durante la prima rilevazione sul campo la somministrazione del questionario ha riguardato gli studenti presenti all'avvio delle attività. In occasione del riscontro finale, si è registrata la presenza di un alunno precedentemente assente; al fine di garantire la perfetta omogeneità del gruppo nelle fasi di analisi e confronto. La scheda di quest'ultimo è stata identificata riservatamente attraverso un segno grafico neutro apposto **esclusivamente su di essa** al momento della consegna — la cui natura e funzione di riconoscimento erano note soltanto all'operatrice —, mentre tutte le altre schede della classe sono rimaste del tutto prive di contrassegni, del tutto indistinguibili e anonime. Questo ha consentito di scartare quell'unico caso non confrontabile ed escluderlo dall'elaborazione comparativa. Tale procedura d'archivio ha consentito di svolgere correttamente la rilevazione senza ricorrere a dati identificativi diretti, tutelando integralmente la riservatezza e l'anonimato di tutti i partecipanti.

Le principali aree di criticità iniziale sono emerse in relazione alla capacità di cooperazione allargata e alla qualità dell'ascolto reciproco:

- **Collaborazione nel gruppo:** Rispetto alla facilità di lavorare con la totalità dei compagni, 13 su 18 degli alunni presenti ha espresso giudizi ampiamente insoddisfacenti. Tale riscontro ha confermato una marcata frammentazione dell'aula, dominata dalla tendenza a interagire prevalentemente all'interno di sottogruppi chiusi e poco permeabili.
- **Ascolto e rispetto delle opinioni:** In merito alla percezione di essere ascoltati e rispettati dai pari, si è evidenziato un diffuso senso di insoddisfazione. Ampia parte del gruppo classe ha infatti lamentato la difficoltà di trovare uno spazio di parola valorizzato, evidenziando fragilità nella comunicazione interpersonale e nell'attenzione reciproca durante le routine scolastiche.

Tabella 4.1 – Risultanze quantitative del Questionario Iniziale (Baseline - N = 18)

Item / Quesito d'Ingresso	1 (Per niente / Molto difficile)	2 (Poco / Abbastanza difficile)	3 (Abbastanza / Facile)	4 (Moltissimo / Facilissimo)
D1. Ti senti a tuo agio e ben integrato nella classe?	1	4	10	3
D2. Quanto è facile per te collaborare con TUTTI i compagni?	6	7	4	1
D3. Pensi che le tue opinioni siano	3	8	6	1

ascoltate e rispettate?				
D4. Quanto conosci le storie e le origini dei tuoi compagni?	4	9	4	1
D5. Quanto ritieni importante poter raccontare la tua storia a scuola?	2	6	8	2
D6. Pensi che avere compagni con origini diverse sia un arricchimento?	1	4	9	4

*Note: Valutazione espressa su scala Likert a 4 punti (da 1 = Per niente / Molto difficile a 4 = Moltissimo / Facilissimo). Sample longitudinale effettivo: N = 18 studenti. I dati riportati nella presente baseline per la totalità degli item (da D1 a D6) si riferiscono esclusivamente alle risposte fornite dai 18 alunni presenti alla prima somministrazione (Pre-test del 18 marzo 2026). In occasione della seconda rilevazione (Post-test del 24 marzo 2026), le schede raccolte sono state 19 a seguito del rientro in classe di un alunno precedentemente assente al pre-test. Al fine di garantire la perfetta omogeneità del campione d'indagine ed evitare distorsioni nel confronto comparativo Pre-Post, si è proceduto all'**esclusione del caso singolo aggiuntivo** dal computo finale del Post-test. Tale estromissione è stata eseguita in fase di spoglio mediante il riconoscimento del segno grafico neutro apposto di servizio sulla scheda del 19° alunno al momento della consegna, assicurando così la corrispondenza del campione appaiato (N = 18) su tutti gli item d'indagine e la totale tutela dell'anonimato dei partecipanti.*

4.1.2 Pluralismo culturale e codici linguistici domestici

I dati descrittivi emersi dalle risposte aperte del Questionario Iniziale hanno confermato un'ampia ed eterogenea pluralità sociolinguistica e culturale all'interno della classe. Dalle dichiarazioni degli studenti è emersa la presenza di differenti codici linguistici e idiomatici familiari correntemente parlati o ascoltati nei contesti

domestici, oltre alla lingua italiana: nello specifico, sono stati censiti l'Albanese, l'Arabo, il Rumeno, lo Spagnolo, il Bengalese e il Russo, a cui si affiancano varianti dialettali e regionali, con prevalenza del dialetto ligure e di quello siciliano.

Tale articolata stratificazione testimonia la complessità delle biografie familiari e la presenza di spiccati contesti di bilinguismo o multilinguismo. La coesistenza di linguaggi afferenti a ceppi differenti rappresenta una risorsa cognitiva e culturale di notevole valore pedagogico. Ciononostante, nella fase rilevata d'ingresso, tale ricchezza potenziale appariva in gran parte sommersa, confinata alla dimensione privata e non percepita dagli studenti come elemento di valorizzazione comune all'interno dello spazio d'aula.

A fronte di questa evidente varietà di appartenenze, i riscontri qualitativi e descrittivi legati alla conoscenza delle storie e delle origini dei compagni evidenziavano un livello di consapevolezza reciproca fortemente limitato. La maggior parte degli alunni ha infatti espresso una scarsa familiarità riguardo alle biografie, ai background culturali e alle origini familiari dei propri pari.

Tale marcato scarto tra la presenza oggettiva di un contesto multiculturale e la reale familiarità interpersonale suggerisce come la semplice coesistenza nello stesso spazio fisico non generi spontaneamente dialogo o conoscenza reciproca. In assenza di dispositivi didattici intenzionali, il pluralismo culturale rischia di rimanere uno sfondo opaco, lasciando spazio alla formazione di micro-gruppi chiusi e alla riproduzione di dinamiche d'isolamento. La rilevazione d'avvio ha quindi confermato la necessità di attivare percorsi laboratoriali capaci di trasformare la diversità linguistica e biografica da dato d'impatto passivo a risorsa relazionale esplicita, partecipata e condivisa dall'intero gruppo class

Tabella 4.2 Codici Linguistici Rilevati

Item / Quesito Aperto	Fase d'Indagine	Categorie Emergenti / Termini Ricorrenti	Esempi di Risposte / Sintesi dei Dati
D7. Lingue parlate/ascoltate a casa	Pre / Post	Plurilinguismo e ricchezza del repertorio linguistico	Italiano, Albanese, Arabo, Rumeno, Spagnolo, Bengalese, Russo (unitamente ai dialetti Ligure e Siciliano). <i>Invariato tra Pre e Post.</i>
D8. Tre parole chiave per descrivere la classe	Pre-test (Q/INIZ)	1. Coesione affettiva 2. Disorganizzazione / Rumore 3. Vivacità / Eccesso	"UNITA" (prevalenza affettiva) "CAOTICA" (prevalenza organizzativa) "PAZZA" (prevalenza comportamentale)
	Post-test (Q/FIN)	1. Cooperazione / Ascolto	"AMICA" / "INSIEME" (spostamento verso la relazione)

		2. Inclusività / Accoglienza 3. Vivacità regolata	"ACCOGLIENTE" (riconoscimento della diversità) "VIVACE MA DIVERSA" (permanenza della vivacità in chiave positiva)
D9. Cosa vorresti cambiasse nelle relazioni?	Pre-test (Q/INIZ)	1. Bisogno di ascolto e riduzione del conflitto 2. Desiderio di superamento dei sottogruppi	<i>"Vorrei che ci ascoltassimo di più senza urlare"; "Vorrei che lavorassimo tutti insieme senza fare gruppi chiusi".</i>
	Post-test (Q/FIN)	1. Consapevolezza del miglioramento relazionale	<i>"Abbiamo imparato ad ascoltarci anche quando parliamo lingue diverse"; "Vorrei fare più attività come il puzzle dove lavoriamo tutti insieme".</i>

		2. Richiesta di continuità nelle attività di gruppo	
--	--	---	--

Dal confronto quali quantitativo tra la rilevazione iniziale (Q/INIZ) e quella finale (Q/FIN) emerge una significativa evoluzione nella rappresentazione simbolica del gruppo classe. Nello specifico, le risposte aperte all'Item D8 evidenziano uno scivolamento semantico rilevante: le categorie d'ingresso legate alla disorganizzazione e all'eccesso comportamentale ("*caotica*", "*pazza*") lasciano il posto, al post-test, a termini orientati alla dimensione collaborativa e inclusiva ("*insieme*", "*accogliente*", "*amica*").

Parallelamente, l'analisi delle produzioni verbali all'Item D9 testimonia una transizione dalla mera segnalazione delle criticità relazionali (il bisogno di abbassare i toni e superare i sottogruppi escludenti) alla presa di coscienza delle competenze comunicative e prosociali sollecitate durante i laboratori ("*abbiamo imparato ad ascoltarci*"). Tali evidenze qualitative dialogano in modo coerente con la tenuta dei punteggi quantitativi, confermando come l'utilizzo di mediatori non verbali e la strutturazione cooperativa delle consegne abbiano offerto uno spazio protetto di rielaborazione del clima interpersonale d'aula.

4.2 Analisi comparativa pre-post intervento

Il confronto tra le misurazioni effettuate nella fase d'ingresso e quelle rilevate al termine del percorso laboratoriale evidenzia un trend di crescita diffuso e coerente su tutte le dimensioni d'indagine esplorate all'interno del gruppo classe ($N = 18$). L'analisi descrittiva delle risposte fornite dagli studenti permette di rintracciare i processi di trasformazione relazionale innescati dal dispositivo pedagogico, spostando il focus dalla mera rilevazione metrica alla comprensione dei vissuti d'aula.

I risultati mostrano come l'andamento dei costrutti indagati si sia evoluto lungo tre direttrici fondamentali:

1. Percorso relazionale e clima d'aula (Agio, integrazione e collaborazione): Nel rilevamento iniziale, la percezione dell'agio individuale e dell'integrazione nel gruppo mostrava un livello discreto ma affiancato da sacche di disagio relazionale. La somministrazione finale attesta un netto consolidamento del senso di appartenenza (*belonging*), con una marginale presenza di valutazioni negative. La trasformazione più marcata si osserva tuttavia nella disponibilità alla collaborazione estesa: se prima dell'intervento la maggioranza degli studenti dichiarava una marcata difficoltà a cooperare con la totalità dei compagni — a causa della rigida frammentazione dell'aula in sottogruppi chiusi —, nel riscontro d'uscita si registra una diffusa apertura al lavoro cooperativo. La scarsa presenza dei giudizi di chiusura conferma il superamento delle resistenze iniziali a favore di un clima d'aula maggiormente coeso.

2. Ascolto, rispetto e narrazione biografica: La qualità dell'ascolto e la percezione che le proprie opinioni vengano rispettate dai pari hanno registrato un avanzamento significativo. Gli studenti hanno manifestato una progressiva maturazione nelle competenze comunicativo-assertive e nell'attenzione reciproca durante i momenti di discussione collettiva. Parallelamente, le attività orientate al racconto di sé e alla realizzazione della Mappa dell'Identità hanno colmato la profonda lacuna iniziale relativa alla conoscenza delle storie personali e delle origini dei compagni. Dalle risposte d'uscita emerge come la possibilità di narrare la propria biografia nel contesto scolastico sia stata riconosciuta dalla quasi totalità del gruppo come un'opportunità di primaria importanza, stimolando la curiosità reciproca e l'empatia relazionale.

3. Valorizzazione delle alterità e indici di gradimento: La percezione della diversità culturale e linguistica come risorsa e fattore di arricchimento ha visto un posizionamento corale sui punteggi apicali. Nel riscontro finale si rileva la totale assenza di valutazioni svalutanti, a conferma dell'internalizzazione di un'idea di pluralismo inteso non come ostacolo, bensì come opportunità di crescita collettiva.

Tali riscontri descrittivi, pur dovendo essere letti tenendo conto della naturale componente di entusiasmo a caldo e della desiderabilità sociale legata alla conclusione dei laboratori, vengono contestualizzati e integrati dalle evidenze qualitative emerse dall'osservazione sul campo e dall'analisi delle produzioni verbali e materiali dei ragazzi. L'integrazione dei mediatori multimodali secondo il modello dell'Universal Design for Learning (UDL) ha consentito di convertire le differenti abilità individuali in risorse condivise, trasformando la classe in un ambiente cooperativo e accogliente.

4.2.1 Risultanze quantitative del Questionario Finale

Per garantire la trasparenza e la verificabilità dei dati, si riporta dapprima la distribuzione delle frequenze assolute e percentuali ottenute nel questionario Finale (N=18) sulla scala likert a 4 punti

Tabella 4.3 Risultanze quantitative del Questionario Finale (Post-test - N = 18)

Item / Quesito di Uscita	1(Per niente)	2(Poco)	3(Abbastanza)	4(Moltissimo)	Totale (N)
D1. Agio e integrazione	0	1	8	9	18
D2. Collaborazione con tutti	0	1	6	11	18
D3. Ascolto e rispetto delle opinioni	0	2	9	7	18
D4. Conoscenza delle storie dei compagni	0	2	7	9	18
D5. Importanza di raccontarsi	0	1	4	13	18
D6. Diversità come risorsa	0	0	5	13	18

Note: Valutazione espressa su scala Likert a 4 punti (1 = *Per niente / Molto difficile*, 4 = *Moltissimo / Facilissimo*). I dati quantitativi del Post-test si riferiscono al campione longitudinale appaiato ($N = 18$). La scheda aggiuntiva compilata dal 19° alunno rientrato in classe in occasione della somministrazione finale è stata identificata tramite il segno grafico neutro di servizio ed esclusa dal computo, al fine di garantire la rigorosa omogeneità e la confrontabilità dei dati con la baseline d'ingresso nel rispetto della riservatezza dei partecipanti

4.2.2 Valutazione dell'impatto trasformativo

L'analisi descrittiva dell'impatto trasformativo generato dal percorso laboratoriale evidenzia un'evoluzione positiva e diffusa lungo tutte le dimensioni d'indagine considerate. Il confronto tra la fase d'ingresso e il riscontro conclusivo mostra come i cambiamenti più rilevanti si siano prodotti nella disponibilità alla collaborazione estesa tra pari e nella conoscenza delle storie biografiche dei compagni. Tali evidenze evidenziano le potenzialità dei dispositivi di lavoro condiviso e dell'impiego dei mediatori analogico-espressivi proposti durante le sessioni di ricerca-azione

Analizzando nel dettaglio le macro-aree dell'intervento, si rilevano le seguenti dinamiche trasformative:

- **Percorso relazionale e clima d'aula:** La percezione di agio e integrazione nel gruppo classe ha registrato un consolidamento generale, favorendo un clima di maggiore serenità e senso di appartenenza (*belonging*). Il costrutto relativo alla facilità di cooperazione con tutti i compagni ha mostrato la trasformazione più profonda: La netta contrazione delle risposte di chiusura o disagio — con un solo studente che continua a segnalare una percezione di ostacolo (1/18) — evidenzia il progressivo allentamento delle rigidità dei sottogruppi spontanei, a favore di una diffusa disponibilità all'aiuto reciproco e alla collaborazione allargata. Parallelamente, l'ampia maggioranza riscontrata sugli item di condivisione (13/18) testimonia il consolidamento di un clima d'aula maggiormente cooperativo.
- **Ascolto e narrazione biografica:** La percezione di ascolto e rispetto delle proprie opinioni segnala una maturazione nelle competenze comunicativo-assertive e nell'attenzione durante i momenti di confronto in assemblea. Inoltre, l'andamento relativo alla conoscenza delle storie di vita dei compagni conferma l'impatto delle attività autobiografiche nell'ampliare la consapevolezza socioculturale reciproca. La quasi totalità degli studenti ha attribuito un valore primario alla possibilità di condividere la propria

identità nel contesto scolastico, riconoscendo nel racconto di sé un'opportunità di dialogo.

- **Valorizzazione delle alterità:** La considerazione della diversità culturale come risorsa ha visto un'adesione unanime sui livelli più alti di gradimento. L'assenza di valutazioni svalutanti conferma l'internalizzazione di un'idea di pluralismo inteso come fattore di arricchimento relazionale ed educativo per l'intero gruppo d'aula.

4.3 – Analisi descrittiva delle osservazioni di fase e delle dinamiche d'aula

L'osservazione sistemica condotta sul campo lungo le quattro fasi laboratoriali (dal 18 al 24 marzo 2026) offre un quadro di progressiva e sensibile maturazione del clima relazionale all'interno del gruppo classe ($N = 18$). L'analisi qualitativa degli indicatori comportamentali rileva una chiara evoluzione positiva nei livelli di partecipazione, creatività ed empatia reciproca tra gli studenti.

Nella **Fase 1 (Accoglienza)**, a fronte di una reticenza iniziale e di una tendenza alla frammentazione in sottogruppi chiusi, si è assistito a un rapido superamento delle esitazioni, favorendo un ingaggio spontaneo e una transizione verso un clima d'aula sereno e collaborativo.

Nella **Fase 2 (Brainstorming)**, la discussione guidata sui concetti di identità, rispetto e inclusione ha mostrato una progressiva assimilazione dei contenuti e l'interiorizzazione delle regole dell'ascolto e dell'alternanza dei turni di parola. In questa fase si è osservato un passaggio di particolare interesse pedagogico: gli interventi degli alunni sono evoluti da risposte iniziali formali o scolasticamente conformiste a contributi più complessi, emotivi e autentici, sintomo di una riappropriazione spontanea dello spazio di parola e di un azzeramento dell'ansia da prestazione.

Nelle **Fasi 3 e 4 (Mappa dell'Identità, Puzzle Collettivo e Debriefing)**, l'adozione dei mediatori analogici e multimodali (Universal Design for Learning) ha sollecitato il massimo livello di cura espressiva, cooperazione e rispetto per le storie di vita altrui. L'inclusione attiva di tutti i componenti del gruppo — con particolare riferimento agli alunni con Bisogni Educativi Speciali e certificazione ai sensi della Legge 104/1992 — è stata facilitata dalla struttura cooperativa del lavoro, che ha consentito di convertire le differenti abilità individuali in risorse visibili, indispensabili e riconosciute dai pari per il completamento del manufatto comune.

Come già evidenziato sul piano metodologico, tali variazioni positive vanno lette tenendo conto del possibile effetto di desiderabilità sociale e dell'entusiasmo relazionale a caldo derivante dalla conclusione dei laboratori. La consistenza dei dati quantitativi mostra una significativa convergenza con i rilevamenti della Griglia di Osservazione Sistemica di Fase e con le produzioni narrative degli studenti, che attestano un effettivo ingaggio cooperativo durante le sessioni di lavoro. L'osservazione condotta ha infatti registrato la progressione dei comportamenti di classe lungo le quattro fasi laboratoriali, evidenziando un'evoluzione ampiamente positiva delle dinamiche relazionali

Tabella 4.3 – Punteggi osservativi sistematici per fase

Fase dell'Intervento	Indicatori Comportamentali Rilevati	Punteggio pre	Punteggio post	Note di Campo ed Evidenze Registrate
Fase 1: Accoglienza	Partecipazione (Coinvolgimento attivo)	3 / 4	4 / 4	Adesione pronta alle attività di gioco; superamento della titubanza e della frammentazione iniziale in sottogruppi.
Fase 1: Accoglienza	Disponibilità (Mettersi in gioco)	3 / 4	4 / 4	Transizione da un'adesione cauta a un ingaggio relazionale spontaneo e privo di difese.
Fase 1: Accoglienza	Clima classe (Serenità e fluidità)	2 / 4	3 / 4	Progressivo contenimento del rumore di fondo e attenuazione del vocio oppositivo tra micro-gruppi.
Fase 2: Brainstorming	Comprensione (Identità plurale)	3 / 4	4 / 4	Assimilazione dei concetti chiave; maturazione di un ascolto focalizzato e rispetto della parola altrui.
Fase 2: Brainstorming	Produzione di idee	2 / 4	3 / 4	Evoluzione da risposte timide e sollecitate a una generazione autonoma di proposte relazionali.
Fase 2: Brainstorming	Pertinenza degli interventi	4 / 4	3 / 4	<i>Flessione fisiologica:</i> passaggio da interventi formali/conformisti a contributi complessi, emotivi e meno rigidamente incanalati.
Fase 2: Brainstorming	Ascolto (Rispetto dei turni)	4 / 4	4 / 4	Consolidamento della tenuta comunicativa e del rispetto rigoroso delle

				regole di alternanza del parlato.
Fase 3: Mappa & Puzzle	Completezza e Consapevolezza	4 / 4	4 / 4	Elevato ingaggio individuale e collettivo nella rielaborazione grafica e biografica della propria storia.
Fase 3: Mappa & Puzzle	Impegno e Chiarezza espressiva	4 / 4	4 / 4	Notevole cura nella resa estetico-simbolica e nella precisione compilativa delle schede narrative.
Fase 3: Mappa & Puzzle	Creatività (Uso di registri e colori)	3 / 4	4 / 4	Valorizzazione dei linguaggi multimodali (UDL); contaminazione spontanea di registri e codici espressivi.
Fase 3: Mappa & Puzzle	Partecipazione (Raccontarsi nel gruppo)	4 / 4	4 / 4	Collaborazione attiva nella composizione del cartellone finale e nell'incastro simbolico delle tessere del puzzle.
Fase 3: Mappa & Puzzle	Rispetto e Accoglienza delle storie	4 / 4	4 / 4	Clima di autentica curiosità interculturale
Fase 4: restituzione e sintesi	Rielaborazione critica dei contenuti	3/4	3/4	Capacità di riconoscere il valore del percorso svolto e di verbalizzare le trasformazioni nell'idea di gruppo classe
Fase 4: restituzione e sintesi	Coesione e Senso di appartenenza	3/4	3/4	Piena valorizzazione dell'elaborato collettivo; percezione diffusa della classe come spazio cooperativo e inclusivo.

Note: Valutazione sistematica globale attribuita all'intero gruppo classe ($N = 18$) mediante la Griglia di Osservazione Sistematica di Fase. Scala di valutazione a 4 punti: 1 = Critico/Assente; 2 = In via di prima acquisizione; 3 = Adeguato/Buono; 4 = Eccellente/Pienamente raggiunto. Le rilevazioni sono state effettuate dall'operatrice socio-educativa durante lo svolgimento dei laboratori.

La rilevazione etero-valutativa condotta offre un quadro di sensibile maturazione del clima relazionale d'aula tra la fase iniziale e la chiusura dell'intervento. La progressione osservata, caratterizzata dal consolidamento dei punteggi apicali (4/4) nelle dimensioni della *Partecipazione*, della *Creatività multimodale* e dell'*Accoglienza delle storie altrui*, evidenzia il valore orientativo dei mediatori analogici (mappe biografiche e tessere del puzzle) nel facilitare la cooperazione allargata e nel contenere condotte di derisione o isolamento.

- **Al primo incontro :** La classe ha risposto alle sollecitazioni iniziali mantenendosi entro binari fortemente guidati e aderenti alle attese dell'adulto ("*risposte scolasticamente corrette*"), configurando un'aderenza formale alle consegne che ha generato un punteggio di pertinenza apparentemente perfetto (4/4), ma concettualmente rigido.
- **Ultimo incontro :** Il clima di fiducia e il decongestionamento dell'ansia da prestazione hanno indotto gli alunni a superare il mero compiacimento, introducendo narrazioni personali, digressioni emotive, battute estemporanee e riflessioni sul gruppo non strettamente canalizzate. Tale scompaginamento formale della pertinenza (3/4) costituisce il sintomo di una riappropriazione spontanea dello spazio di parola, in cui il rispetto formale della consegna ha lasciato il posto a una partecipazione relazionale più densa, viva e autentica.

4.4 Note etnografiche di campo ed evidenze qualitative: L'Universal Design for Learning in azione

L'analisi del diario di bordo dell'operatrice socio-educativa offre un riscontro empirico e di natura qualitativo-processuale circa l'efficacia dell'applicazione dei principi dell'*Universal Design for Learning* nei contesti d'aula ad elevata complessità relazionale e culturale. Il percorso laboratoriale sul campo, svoltosi nell'arco temporale compreso tra il **18 e il 24 marzo**, ha visto la declinazione di opzioni multimodali di rappresentazione ed espressione per abbattere le barriere d'accesso alla comunicazione e garantire una partecipazione equa e autonoma a tutti gli studenti.

Nello specifico, durante la creazione dei manufatti, l'impiego integrato del linguaggio grafico-simbolico e di artefatti visivi ha offerto agli alunni con disabilità certificata (ai sensi della L. 104/92) e con Bisogni Educativi Speciali (BES) la possibilità di strutturare la propria narrazione identitaria attraverso canali non esclusivamente verbali o alfabetici. Contestualmente, gli allievi con *background* migratorio e con transitorie fragilità nell'uso dell'italiano L2 hanno potuto rappresentare i propri vissuti emotivi e le proprie appartenenze avvalendosi del supporto visuale, del registro iconico e della mediazione tra pari.

Di seguito si riportano alcuni estratti significativi dal diario d'osservazione di campo, datati e contestualizzati nell'arco della settimana di svolgimento dell'intervento, volti a documentare l'evoluzione delle dinamiche inclusive ed il clima d'aula emerso durante le sessioni:

Estratto dal Diario di Bordo dell'Operatrice – Sessione del 19 marzo (Laboratorio "Parole in Gioco"):

«Clima d'aula inizialmente caotico. Durante la distribuzione dei materiali per la mappa delle lingue madri, l'alunno con background migratorio e fragilità in italiano L2, tiene le braccia conserte e mantiene il foglio completamente vuoto, evitando il contatto visivo sia con me sia con i compagni di isola. Alla mia richiesta verbale su cosa volesse inserire, risponde a bassa voce "niente, non so". Invece di insistere sul canale alfabetico, dispongo sul banco il mio dispositivo

mobile che mostrava icone con i simboli visivi (musica, sport, cibo, bandiere). La svolta avviene in modo informale: l'alunno inizia a scorrere le immagini con le dita e si ferma sulla tessera della cuffia audio, accennando un sorriso. Il compagno di banco poco propenso all'interazione nelle ore curricolari, nota il gesto e gli dice: "Pure tu senti la musica mentre fai i compiti?". L'alunno annuisce, prende il pennarello e disegna l'icona l. Il supporto visuale e la destrutturazione del compito formale hanno permesso di sbloccare l'impasse comunicativa, trasformando la reticenza iniziale in un'occasione spontanea di auto-rappresentazione.»

Estratto dal Diario di Bordo dell'Operatrice – Sessione del 20 marzo
(Assemblaggio del Cartellone Rosso puzzle delle identità):

«Fase cruciale dell'assemblaggio delle tessere del puzzle. La classe si trova attorno al grande tavolo per incastrare i singoli contributi sul supporto rosso. L'alunno (certificato L. 104/92), che solitamente tende ad isolarsi durante le lezioni frontali o a mostrare ansia prestazionale nei compiti scritti, appare inizialmente incerto sul margine in cui posizionare il proprio pezzo sagomato. Le note d'osservazione documentano come l'alunno . sia stato esplicitamente sollecitato dai compagni di gruppo a posizionare la propria tessera per primo sul cartellone rosso: " vieni ! La tua tessera è l'elemento d'angolo, senza la tua non possiamo chiudere la cornice!". L'alunno, visibilmente gratificato, ha posizionato la tessera con cura, assumendo un ruolo operativo fondamentale e pubblicamente riconosciuto dai pari per la riuscita dell'opera collettiva.»

Le evidenze etnografiche e le trascrizioni delle verbalizzazioni spontanee raccolte durante e a conclusione delle attività (24 marzo) evidenziano come la ristrutturazione cooperativa dell'ambiente d'apprendimento abbia favorito il superamento delle etichette e delle gerarchie informali d'aula, spostando il focus dal deficit individuale alle competenze distribuite all'interno del gruppo. Si riportano di seguito alcune citazioni significative emerse dai dialoghi tra gli studenti:

- **S1 (alunna d'origine araba):** *"All'inizio pensavo che la mia lingua servisse solo a casa con i miei genitori. Scriverla sul cartellone insieme all'italiano e farla vedere a tutti mi ha emozionato."*
- **S2 (alunno italofono):** *"Vedendo le tessere vicine ho capito che se manca anche solo un pezzo il cartellone resta bucato. È come se fossimo una squadra dove ognuno fa la sua parte."*
- **S3 (alunna d'origine ispanofona):** *"Nel cartellone rosso non c'è scritto chi è straniero e chi no."*

In chiave pedagogica e metateorica, tali annotazioni e testimonianze verbali confermano la validità dell'impostazione UDL: diversificare i canali di espressione (fornendo molteplici mezzi di azione e rappresentazione) e valorizzare l'interdipendenza positiva non produce soltanto un miglioramento nell'accessibilità didattica, ma promuove la co-costruzione di un *Patto di Cittadinanza d'Aula* fondato sul riconoscimento dell'alterità come risorsa condivisa.

L'analisi iconografica e semiotico-visuale condotta sul cartellone collettivo composito (Appendice F.2), sviluppata secondo la cornice metodologica dell'analisi interpretativa di Panofsky (1955) integrata dalla prospettiva della semiotica sociale dei linguaggi visivi (Kress & van Leeuwen, 2006), rivela tre livelli articolati di significato pedagogico e relazionale:

- **Autobiografia plurale:** A livello descrittivo ed iconografico (Panofsky, 1955), la presenza armonica di codici verbali espressi nelle differenti lingue madri degli studenti (arabo, albanese, rumeno, spagnolo), affiancata da simboli nazionali, icone della cultura giovanile, sportiva e musicale, testimonia la pluralità delle storie individuali e delle matrici biografiche presenti nella classe 2^a B. L'intreccio di tali elementi grafico-simbolici, liberamente selezionati ed elaborati dagli studenti nella loro tessera della

Mappa dell'Identità, trasforma il supporto visivo in un dispositivo autobiografico multimodale. All'interno di tale artefatto, la varietà dei linguaggi e delle appartenenze cessa di configurarsi come fattore di frammentazione o di marcatura differenziale per strutturarsi come risorsa identitaria condivisa e reciprocamente legittimata (Kress & van Leeuwen, 2006).

- **Incastro come metafora relazionale:** A livello strutturale e compositivo, le tessere della mappa non risultano semplicemente accostate, bensì collegate ed incastrate fisicamente mediante margini sagomati ad artefatto. Gli elementi grafici individuali si integrano nella superficie collettiva privi di gerarchie o ripartizioni spaziali segregate; tale conformazione visiva simboleggia e concretizza la dimensione dell'interdipendenza positiva (Johnson & Johnson, 2009), laddove la singola componente si rivela essenziale e insostituibile per garantire la completezza formale ed espressiva dell'opera d'insieme.
- **Patto di cittadinanza d'aula:** la titolazione a grandi lettere *"IN CLASSE NESSUNO È STRANIERO"* propone una profonda de-costruzione e ricodificazione del concetto di alterità. La nozione di "straniero" viene sottratta al suo ancoraggio burocratico o geografico per essere ri-significata in chiave relazionale, associandosi esclusivamente alla condizione socio-emotiva di isolamento o di esclusione dal gruppo. Il manufatto visuale si trasforma in una vera e propria carta dei valori condivisa, spostando il focus dell'azione educativa verso l'impegno comunitario a contrastare la solitudine e a co-costruire un ambiente d'apprendimento inclusivo, sicuro e cooperativo.

Tabella4.4 : Confronto longitudinale sintetico: Baseline vs Output Finale

Dimensione di Indagine	Stato d'Ingresso(Baseline - Questionario Iniziale, N=18)	Stato d'Uscita: Output Integrato(Questionario Finale N=18 & Osservazione Sistemica)
Agio e Integrazione nel gruppo classe <i>(Item D1)</i>	Prevalenza di un agio medio, ma con sacche di disagio relazionale e isolamento	• Questionario: Forte consolidamento della percezione di integrazione • Osservazione: Riduzione delle condotte di ritiro ed esitazione all'inizio delle consegne.
Clima e Coesione d'Aula <i>(Analisi Qualitativa D8-D9)</i>	Elevata frammentazione in sottogruppi chiusi; forte percezione di rumore, disorganizzazione e conflitto ("caotica", "pazza").	• Questionario: Evoluzione del lessico descrittivo verso la coesione relazionale ("amica", "insieme", "accogliente"). • Osservazione: Incremento dei comportamenti prosociali e della capacità di autoregolazione nei momenti di transizione.
Disponibilità alla Collaborazione <i>(Item D2)</i>	Difficoltà marcata a cooperare con la totalità dei compagni (72,2% di giudizi negativi/critici; Media 2,00/4).	• Questionario: Ampio riscontro favorevole alla collaborazione estesa (Media 3,56/4). • Osservazione: Partecipazione attiva di tutti i micro-gruppi alla realizzazione delle tessere del <i>Puzzle Collettivo</i>.

Qualità dell'Ascolto e Rispetto <i>(Item D3)</i>	Percezione di uno scarso ascolto delle opinioni altrui e fatica nel prendere la parola (61,1% di insoddisfatti; Media 2,28/4).	• Questionario: Significativo incremento della percezione di rispetto e valorizzazione (Media 3,28/4). • Osservazione: Rispetto dell'alternanza nei turni di parola ed estensione dei tempi di attenzione condivisa.
Percezione e Conoscenza della Diversità <i>(Item D4, D5, D6)</i>	Conoscenza reciproca limitata delle biografie altrui (72,2% con poca/nulla conoscenza; Media D4 = 2,11/4).	• Questionario: Diffusa valorizzazione del background socio-linguistico (Media D4 = 3,39/4; Media D6 = 3,72/4). • Osservazione: Uso spontaneo dei mediatori non verbali e valorizzazione dei repertori linguistici d'origine.

Note: La colonna "Stato d'Uscita" presenta una sintesi integrata dei risultati tramite triangolazione metodologica. Per ciascuna dimensione vengono distinti in modo esplicito i dati quantitativi e qualitativi derivanti dal Questionario Finale ($N = 18$, calcolato previa esclusione della scheda del 19° alunno rientrato tramite il segno grafico neutro di servizio) e gli indicatori rilevati sul campo attraverso la *Griglia di Osservazione Sistematica di Fase* e le note etnografiche della ricercatrice.

4.5. Discussione critica, vincoli metodologici e trasferibilità

L'indagine empirica condotta presso la classe 2^a B della scuola secondaria di primo grado "XXV Aprile" dell'Istituto Comprensivo di Borzoli ha permesso di analizzare sul campo le dinamiche di un contesto scolastico caratterizzato da un tessuto socio-culturale complesso ed eterogeneo. Selezionato in stretta sinergia con il consiglio di classe per la presenza di un'ampia pluralità di background migratori, di un variegato repertorio linguistico e di una rilevante incidenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) e certificazione di disabilità ai sensi della Legge 104/1992, il gruppo d'aula ha rappresentato il terreno di verifica per l'intervento di ricerca-azione sviluppato dalla scrivente nella sua duplice veste di operatrice socio-educativa e osservatrice.

I risultati emersi dal percorso di ricerca-azione confermano come l'adozione dei mediatori multimodali e della narrazione autobiografica per immagini, secondo i principi dell'Universal Design for Learning (UDL), costituisca un dispositivo efficace per abbattere le barriere linguistico-espressive. La scelta di rimodulare il carico comunicativo prevalentemente verbale attraverso la personalizzazione della Mappa dell'Identità ha fornito un supporto operativo volto a favorire l'accessibilità al compito, consentendo anche agli studenti che manifestano fragilità nella lingua dello studio (Italiano L2) o con Disturbi Specifici dell'Apprendimento di accedere ai linguaggi espressivi su un piano di maggiore equità partecipativa all'interno del gruppo classe.

Ai fini di una corretta ed equilibrata interpretazione dei risultati, si ribadiscono i vincoli metodologici che perimetrano lo studio: la dimensione circoscritta del campione ($N = 18$ analizzati nella comparazione longitudinale pre/post), l'assenza di un gruppo di controllo parallelo e lo svolgimento dell'intervento in un arco temporale ristretto (dal 18 al 24 marzo). A tali elementi si aggiungono la duplice postura della ricercatrice — la quale ha rivestito contemporaneamente il ruolo di conduttrice delle attività e di unica osservatrice sul campo —, la potenziale incidenza della desiderabilità sociale nella compilazione degli strumenti di rilevazione, nonché l'impiego di questionari ad hoc non standardizzati su larga scala

e soggetti al naturale effetto di novità (*Hawthorne effect*) correlato all'introduzione del dispositivo laboratoriale. Un ulteriore vincolo metodologico legato alla fase di somministrazione dei questionari iniziali e finali riguarda il ricorso a strumenti di traduzione digitale automatica (Google Traduttore) per gli studenti con spiccate fragilità nell'Italiano L2. Sebbene l'ausilio tecnologico abbia garantito l'accessibilità immediata al compito e l'inclusione operativa di tutti i partecipanti, l'uso di traduttori automatici comporta il rischio intrinseco di alterare o decontestualizzare il significato originale degli item. La resa letterale di formule idiomatiche, sfumature emotive o costrutti psicosociali complessi può aver generato scostamenti semantici nella lingua d'origine del minore, influenzandone potenzialmente la comprensione e la successiva risposta. Per mitigare tale bias, la somministrazione è stata affiancata dal supporto maieutico e dal chiarimento lessicale della conduttrice; ciononostante, la non-standardizzazione delle traduzioni nella madrelingua dei singoli rispondenti rimane un limite esplicito da considerare nella lettura dei dati raccolti.

Tali fattori escludono la generalizzabilità statistica dei dati su ampia scala, impedendo di estendere direttamente le evidenze empiriche a contesti differenti dalla classe in cui si è svolta la ricerca-azione. Il lavoro conserva tuttavia il suo valore in qualità di esplorazione ecologica e situata: l'obiettivo del progetto non risiede nella dimostrazione di leggi universali, bensì nella descrizione analitica di dinamiche d'apprendimento e processi relazionali legati all'inclusione, all'interculturalità e alla narrazione identitaria all'interno di uno specifico microcosmo scolastico. In prospettiva futura, l'approfondimento del modello potrà prevedere l'ampliamento del campione, l'inclusione di un gruppo di controllo, l'impiego di una griglia di osservazione a codifica inter-giudice e verifiche a distanza di tempo (*follow-up*) per valutare la persistenza nel medio-lungo periodo degli orientamenti relazionali emersi.

CONCLUSIONI

Il percorso di ricerca-azione sviluppato nell'ambito della presente tesi di laurea magistrale ha inteso osservare e documentare l'applicazione del dispositivo laboratoriale intitolato *"In classe nessuno è straniero"*, implementato presso la classe seconda B della scuola secondaria di primo grado "XXV Aprile" dell'Istituto Comprensivo di Borzoli. L'obiettivo fondamentale dell'indagine è risieduto nell'esplorare come un intervento didattico strutturato — basato sull'integrazione tra pedagogia speciale, pedagogia interculturale, didattica cooperativa e linguaggi multimodali — potesse favorire la coesione relazionale, sollecitare l'ascolto empatico e attenuare le dinamiche di micro-esclusione o frammentazione in un gruppo classe caratterizzato da un'elevata eterogeneità socio-culturale e dalla presenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali. L'analisi integrata delle rilevazioni empiriche, condotta attraverso un approccio metodologico Mixed-Methods, consente di tracciare un bilancio complessivo sull'esperienza, descrivendone con trasparenza le dinamiche osservate, le implicazioni didattiche e i precisi confini di applicabilità.

In primo luogo, i dati emersi dal confronto tra la rilevazione iniziale (baseline) e quella finale d'uscita (N=18) evidenziano uno scostamento ampiamente positivo nelle percezioni dichiarate dagli studenti riguardo al clima d'aula, all'agio individuale e alla disponibilità a collaborare con la totalità dei compagni. Nello specifico, la contrazione dei giudizi critici legati alla difficoltà di cooperazione estesa e alla sensazione di non essere ascoltati suggerisce come l'introduzione di attività guidate e orientate a uno scopo comune possa facilitare il superamento della chiusura in sottogruppi rigidi.

La scelta metodologica di calibrare il carico cognitivo e comunicativo prevalentemente verbale — attraverso l'impiego della narrazione autobiografica per immagini, del colore e delle forme grafiche nella personalizzazione della Mappa dell'Identità — ha fornito un supporto operativo volto a favorire

l'accessibilità al compito. Tale impostazione, coerente con le linee guida dell'*Universal Design for Learning*, appare orientata a consentire anche agli studenti che manifestano fragilità nella lingua dello studio (Italiano L2) o con Disturbi Specifici dell'Apprendimento di accedere ai linguaggi espressivi su un piano di maggiore equità partecipativa all'interno del gruppo classe.

In secondo luogo, la successiva fase di composizione e assemblaggio del *Puzzle dell'Identità* ha consentito di tradurre in forma visiva, materiale e tangibile il principio dell'interdipendenza positiva. Attraverso l'incastro fisico delle singole tessere fustellate sul grande cartellone comune, gli studenti hanno potuto sperimentare come la completezza e la tenuta dell'opera collettiva dipendessero in modo vincolante dall'apporto di ciascun componente del gruppo, senza distinzione di provenienza geografica, background linguistico o funzionamento cognitivo. La grande scritta sormontante *"IN CLASSE NESSUNO È STRANIERO"* ha assunto così il valore di un manifesto d'aula condiviso, ridefinendo il concetto stesso di "straniero": non più colui che proviene da un altro Paese o parla un'altra lingua madre, ma chiunque rischi di essere lasciato ai margini delle dinamiche relazionali e affettive del gruppo.

Un riscontro di fondamentale rilievo educativo emerso dall'osservazione sistematica e dalle note etnografiche di campo riguarda la valorizzazione del ruolo attivo e la de-costruzione dello stigma nei confronti degli alunni con disabilità certificata ai sensi della Legge 104/1992 e con Piani Didattici Personalizzati.

La documentazione dei comportamenti d'aula ha evidenziato come l'alunno seguito con PEI, anziché occupare una posizione marginale o essere destinatario di interventi separati, abbia trovato nello spazio laboratoriale un'occasione di interazione diretta e di partecipazione attiva e collaborativa, valorizzata dai compagni durante le attività di gruppo (come nel caso del posizionamento della tessera d'angolo, decisiva per la quadratura dell'intero Puzzle).

I risultati emersi mettono in luce come la dimensione inclusiva della didattica non necessiti di interventi rigidi e settoriali o di risposte esclusivamente compensatory-individualizzate. Al contrario, l'azione educativa trova la sua

massima efficacia nella riprogettazione sistemica dell'ambiente d'apprendimento: un contesto ecologico e cooperativo all'interno del quale le singolarità e le diverse competenze individuali smettono di rappresentare un ostacolo per trasformarsi in risorse condivise, valorizzate e riconosciute dall'intero gruppo dei pari

Sotto il profilo del rigore scientifico ed epistemologico, la solidità del presente lavoro di tesi risiede nella precisa e trasparente esplicitazione dei confini metodologici entro cui l'indagine è stata condotta. Si ribadisce con chiarezza che i dati quantitativi e le osservazioni qualitative presentati rimangono strettamente e indiscutibilmente circoscritti allo specifico contesto ecologico della classe seconda B dell'Istituto Comprensivo di Borzoli. Trattandosi di un'indagine svolta su un campione ridotto di diciotto studenti analizzati, priva di un gruppo di controllo parallelo e condotta nell'arco di un intervallo temporale ristretto, i risultati non possono e non devono essere intesi come statisticamente generalizzabili, né è possibile definire il confronto pre-post come uno studio longitudinale in senso stretto. L'assenza di pretese inferenziali o di universale estrapolabilità non costituisce tuttavia un elemento di debolezza, bensì rispecchia la natura autentica della ricerca-azione in pedagogia, il cui valore scientifico risiede nella profondità dell'osservazione situata, nella rigorosità della triangolazione dei dati e nella trasferibilità procedurale del modello didattico.

In prospettiva futura, la sostenibilità di questo modello d'intervento risiede nella sua attitudine a essere integrato nella programmazione curricolare ordinaria del gruppo docenti, superando la logica dei progetti speciali o estemporanei. I limiti evidenziati in questa sede suggeriscono la possibilità di estendere la ricerca ad altri complessi scolastici del territorio, prevedendo l'inclusione di gruppi di controllo comparativi e la conduzione di verifiche di *follow-up* a medio e lungo termine per valutare la tenuta nel tempo degli orientamenti cooperativi e dei climi relazionali emersi.

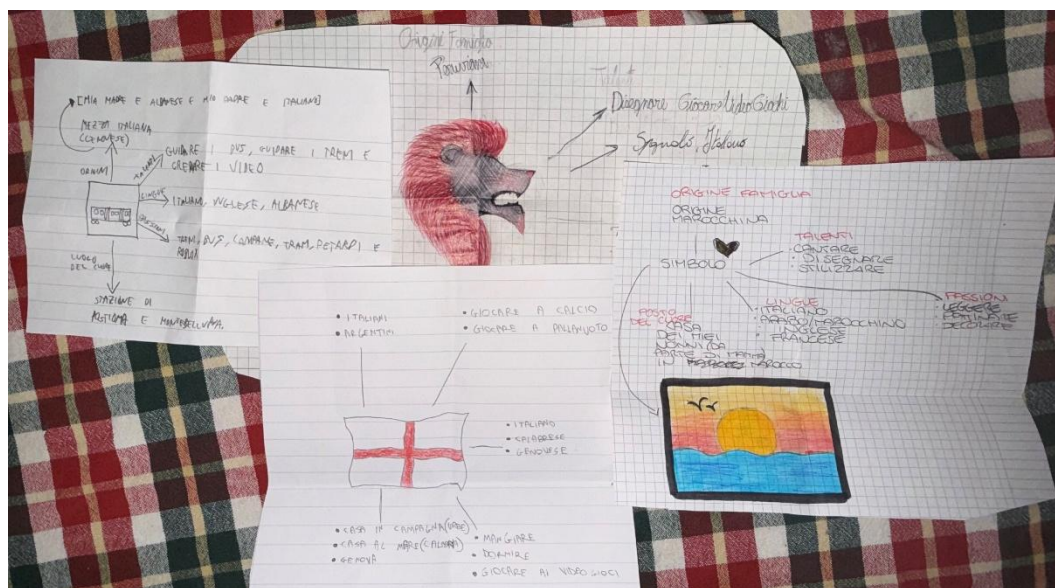
In conclusione, la ricerca-azione condotta presso la scuola "XXV Aprile" di Borzoli suggerisce che la costruzione di una comunità scolastica inclusiva e corresponsabile trae profondo giovamento dal passaggio da pratiche prevalentemente trasmissive a

dispositivi pedagogici operativi, multimodali e relazionali. L'espressione "in classe nessuno è straniero" cessa così di figurare come un mero slogan ideale, per configurarsi come un impegno educativo quotidiano, capace di garantire a ogni alunno il pieno esercizio del diritto alla parola, all'ascolto e alla cittadinanza all'interno del micro-cosmo d'aula.

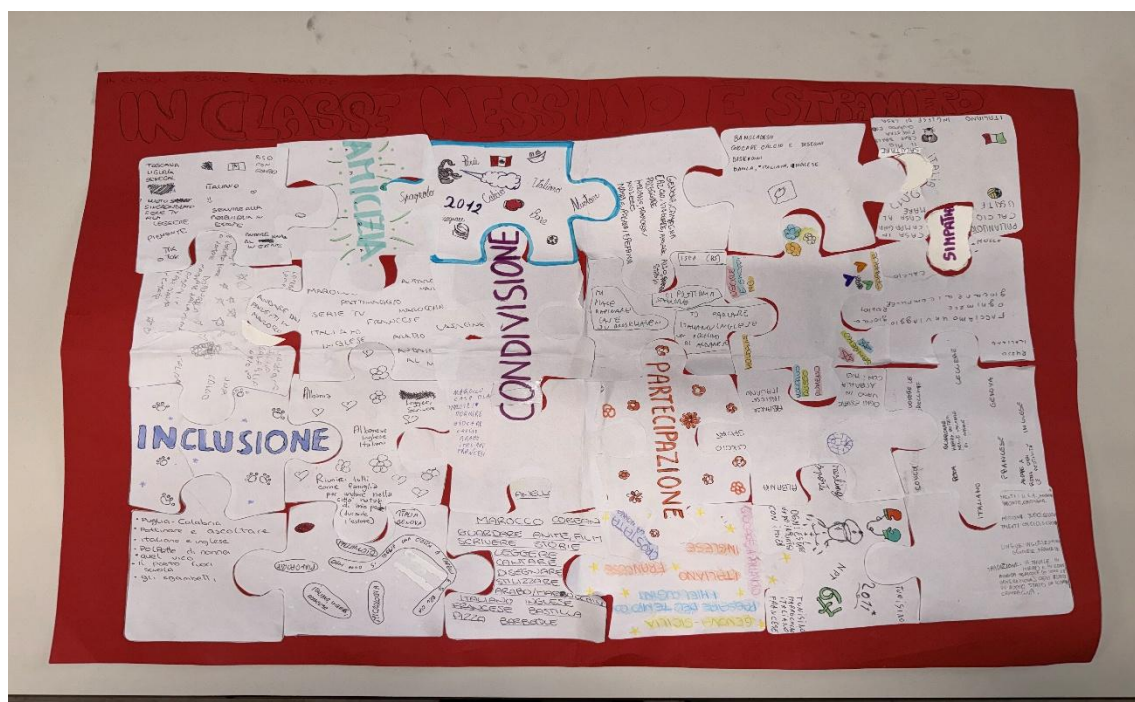
APPENDICE

Capitolo 3

mappa dell'identità (F.1)



Elaborato finale: Puzzle di identità (F.2)



BIBLIOGRAFIA

Abdallah-Pretceille, M. (2006). L'educazione interculture: un modello da reinventare?. *Éducation et sociétés*, 18(2), 39–53. Presses Universitaires de France.

Abbatecola, E., & Stagi, L. (2017). *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Rosenberg & Sellier.

Allport, G. W. (1973). *La natura del pregiudizio* (M. Antonicelli, Trad.). La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata 1954).

Argentin, G. (2021). *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*. il Mulino.

Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.

Bhabha, H. K. (2001). *I luoghi della cultura*. Meltemi. (Opera originale pubblicata nel 1994 per Routledge).

Bonvino, E. (2021). Siamo davvero pronti per una didattica plurilingue? Nuovi strumenti. *Quaderni di Italiano LinguaDue*, (4), 1–18.

Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Erickson. (Opera originale pubblicata nel 2002 per CSIE).

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3a ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1972). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Guaraldi. (Opera originale pubblicata nel 1970 per Éditions de Minuit).

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Utilizzo dell'analisi tematica in psicologia [Using thematic analysis in psychology]. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Arnold / Routledge.

Cambi, F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Carocci.

Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Carocci.

Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Erickson.

CAST. (2018). *Linee guida per la Progettazione Universale per l'Apprendimento (UDL) versione 2.2*. CAST Publishing.

Catarci, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, politica e emancipazione*. FrancoAngeli

Catarci, M & Fiorucci M.(2015) *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Armando Editore

Colombo, M., & Santagati, M. (2014). *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana*. Milano: FrancoAngeli

Consiglio d'Europa. (2016). *Competenze per una cultura democratica: Vivere insieme da eguali in società democratiche e culturalmente diverse*. Pubblicazioni del Consiglio d'Europa / Council of Europe Publishing.

Consiglio d'Europa. (2018). *Quadro di riferimento delle competenze per una cultura democratica*. Pubblicazioni del Consiglio d'Europa / Council of Europe Publishing.

Consiglio d'Europa. (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. La Linea.

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Cummins, J. (1981). Età all'arrivo e acquisizione della seconda lingua nei bambini immigrati [Age on arrival and second language acquisition in immigrant children]. *Applied Linguistics*, 2(2), 132–149. Oxford University Press.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

D'Agostino, M. (2012). *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*. il Mulino.

D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Scholé

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.

Demetrio, D. (2003). *Filosofia dell'educazione ed età adulta*. UTET Università.

Denzin, N. K. (1978). *L'atto di ricerca: Introduzione teorica ai metodi sociologici*. McGraw-Hill.

Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: Riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo e processo educativo*. La Nuova Italia.

Favaro, G. & Luatti, L. (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. FrancoAngeli.

Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella società multiculturale*. Giunti Scuola.

Favaro, G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Firenze: La Nuova Italia.

Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. FrancoAngeli.

Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6th ed.). SAGE Publications.

Fondazione ISMU. (2022). *Ventottesimo Rapporto sulle migrazioni 2022*. FrancoAngeli.

Fondazione ISMU. (2023). *Ventinovesimo Rapporto sulle migrazioni 2023*. FrancoAngeli.

Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. EGA - Edizioni Gruppo Abele. (Opera originale pubblicata nel 1970 per Paz e Terra).

García, O. (2009). *L'educazione bilingue nel XXI secolo: Una prospettiva globale* [Bilingual education in the 21st century: A global perspective]. Wiley-Blackwell.

Giroux, H. A. (1988). *Insegnanti come intellettuali: Verso una pedagogia critica dell'apprendimento* [Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning]. Bergin & Garvey / Greenwood Publishing.

Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2007). *Attivare l'apprendimento: Cinque approcci per piani di insegnamento multiculturale* [Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans]. John Wiley & Sons.

Ianes, D. & Demo H. (2023). *Specialità e normalità. Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti**. Erickson.

Ianes, D. (2019). *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*. Franco Angeli.

Istat (2023, 6 ottobre). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali – Anno 2022* (Report Istat). Istituto Nazionale di Statistica.

<https://www.istat.it/it/files/2023/10/Report-livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperazione e competizione: Teoria e ricerca* [Cooperation and competition: Theory and research]. Interaction Book Company.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Una storia di successo della psicologia dell'educazione: Teoria dell'interdipendenza sociale e apprendimento cooperativo [An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning]. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. American Educational Research Association.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2nd ed.). London: Routledge

Kymlicka, W. (1995). *Cittadinanza multiculturale: Una teoria liberale dei diritti delle minoranze*. il Mulino. (Opera originale pubblicata per Oxford University Press).

Lewin, K. (1946). Ricerca-azione e problemi delle minoranze [Action research and minority problems]. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. Wiley-Blackwell / SPSSI.

Mignolo, W. D. (2007). Sganciamento: La retorica della modernità, la logica della colonialità e la grammatica della de-colonialità [DELINKING: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality]. *Cultural Studies*, 21(2–3), 449–514. Routledge.

Ministero della Pubblica Istruzione. (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. MPI - Osservatorio Nazionale per l'Integrazione.

Ministero dell'Istruzione. (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Ministero dell'Istruzione - Osservatorio Nazionale.

Ministero dell'Istruzione. (2023). *Gli alunni con cittadinanza non italiana nell'anno scolastico 2021/2022* (Rapporto Statistico). Ministero dell'Istruzione - Ufficio di Statistica.

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

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Carocci.

Nigris, E. (A cura di). (2015). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*. Pearson.

Panofsky, E. (1962). *Il significato nelle arti visive*. Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1955 per Doubleday Anchor Books).

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). Un test meta-analitico sulla teoria del contatto intergruppi [A meta-analytic test of intergroup contact theory]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. American Psychological Association.

Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Laterza.

Porcher, L. (1986). *L'educazione interculturale nella formazione degli insegnanti: l'esperienza del Consiglio d'Europa*. Consiglio d'Europa

Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale. Diritti umani, comunicazione e competenze*. Roma-Bari: Laterza

Portera, A., La Marca, A., & Catarci, M. (2022). *Pedagogia interculturale* (nuova ed.). Scholé

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1972). *Pigmalione in classe. Aspettative dell'insegnante e sviluppo intellettuale degli allievi*. FrancoAngeli.

Santerini, M. (2003). *Intercultura*. Brescia: Editrice La Scuola.

Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza. Per una pedagogia dell'accoglienza*. Laterza.

Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia interculturale di fronte alle sfide globali*. Roma: Carocci

Santerini, M.(2019) *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori Università.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo. (Opera originale pubblicata nel 1983 per Basic Books).

Striano, M. (A cura di). (2016). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. FrancoAngeli.

Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Orientamenti pedagogici e processi educativi*. FrancoAngeli.

Taylor, C. (1993). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Feltrinelli.

Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *Uno studio nazionale sull'efficacia scolastica per i risultati accademici a lungo termine degli studenti di minoranza linguistica* [A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement]. Center for Research on Education, Diversity and Excellence (CREDE).

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.

Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.

UNESCO. (2020). *Rapporto di monitoraggio globale dell'educazione 2020: Inclusione ed educazione: Tutti significa tutti*. Pubblicazioni UNESCO

UNESCO. (2021). *Ripensare insieme i nostri futuri: Un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Pubblicazioni UNESCO.

Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri: dal quadro comune europeo alla sfida interculturale*. Carocci.

Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei: presenze, luoghi, competenze dell'educazione*. FrancoAngeli.

RIFERIMENTI NORMATIVI E FONTI ISTITUZIONALI

Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394. *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. Gazzetta Ufficiale n. 258 del 3 novembre 1999.

Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286. *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. Gazzetta Ufficiale n. 191 del 18 agosto 1998.

Istituto Comprensivo Borzoli. (2025). *Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) 2022–2025* (Aggiornamento a.s. 2025/2026). Istituto Comprensivo Borzoli.

Legge 29 luglio 2024, n. 106. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 31 maggio 2024, n. 71, recante disposizioni urgenti in materia di sport, di sostegno didattico agli alunni con disabilità, per il regolare avvio dell'anno scolastico 2024/2025 e in materia di università e ricerca*. Gazzetta Ufficiale n. 177 del 30 luglio 2024.

Regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali (GDPR). *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, L 119