

The students' voice

La voce degli studenti

Brunetti Immacolata^a

^a *Ministero dell'Istruzione*, imma.brunetti@gmail.com

Abstract

This is a multi-level study in the field of intercultural education and refers to a project called “The voice of students”. The cases are action research projects developed with a group of primary school students. They participated in dialogical processes and shared leadership with their teachers. They co-designed projects, debated and became aware of critical issues related to cultural diversity in their educational communities. The aim of the research is to analyze participatory processes and associated changes in relation to intercultural education and relational structures that have emerged from students' thoughts. From the data analysis it emerged that students' personal changes, such as self-awareness and attention to others and relationships, group changes such as cohesion, as well as changes developed to other actors: teachers, other students they have created relationships of collaboration, solidarity, and mutual recognition. There were visible changes during the busiest time of the projects, but sometimes the effects continued and deepened thereafter. This underlines the importance of participatory projects of children engaged in intercultural processes and change.

Keywords: action-research; intercultural education; student participation; multicultural project.

Sintesi

Il presente contributo presenta uno studio a più livelli nel campo dell'educazione interculturale e fa riferimento a un progetto denominato “La voce degli studenti”. I casi sono progetti di ricerca-azione sviluppati con un gruppo di studenti della scuola primaria. Hanno partecipato a processi dialogici e hanno condiviso la leadership con i loro insegnanti. Hanno co-progettato progetti, dibattuto e preso coscienza di questioni critiche legate alla diversità culturale nelle loro comunità educative. Lo scopo della ricerca è analizzare i processi partecipativi e i cambiamenti associati in relazione all'educazione interculturale e alle strutture relazionali emerse dai pensieri degli studenti. Dall'analisi dei dati è emerso che i cambiamenti personali degli studenti, come la consapevolezza di sé e l'attenzione agli altri e alle relazioni, i cambiamenti di gruppo come la coesione, così come i cambiamenti estesi ad altri attori: insegnanti, altri studenti, hanno creato relazioni di collaborazione, solidarietà e riconoscimento reciproco. Ci sono stati cambiamenti visibili durante il periodo più attivo in cui si sono svolti i progetti, ma a volte gli effetti sono continuati e si sono approfonditi in seguito. Ciò sottolinea l'importanza dei progetti partecipativi dei bambini impegnati nei processi interculturali e nel cambiamento.

Parole chiave: ricerca-azione; educazione interculturale; partecipazione studentesca; progetto multiculturale.

1. Introduzione

Il concetto di “voce studentesca” sta ora ricevendo maggiore attenzione nella ricerca educativa. Molti studi sono stati sviluppati ascoltando gli studenti, raccogliendo testimonianze dirette di bambini e ragazzi che descrivono le loro esperienze, prospettive di sé, interazioni e scuole. Tuttavia, alcuni si sono avventurati oltre, trasformando l’ascolto in dialogo affinché tutti coloro che sono coinvolti nel contesto educativo possano collaborare per riconoscere i problemi e definire linee di azione. Alcuni sono andati ancora oltre, non solo ascoltando e dialogando, ma mettendo anche gli studenti in prima linea, consentendo loro di avviare e guidare i processi trasformativi, incoraggiando gli altri e favorendo spazi dove ogni voce può essere ascoltata. La presente ricerca analizza questi tre livelli di partecipazione: ascolto, dialogo e co-progettazione di progetti partecipativi, esplorando i modi in cui le voci degli studenti evolvono oltre al semplice ascolto coinvolgendoli in co-costruzioni di significati e progetti.

Shier (2001) propone un modello di partecipazione a cinque livelli per i bambini nelle scuole: 1) I bambini sono ascoltati; 2) I bambini sono supportati nell’esprimere le proprie opinioni; 3) Si tiene conto delle opinioni dei bambini; 4) I bambini sono coinvolti nei processi decisionali; 5) I bambini condividono il potere e la responsabilità del processo decisionale. Nella presente ricerca si distinguono anche tre livelli di partecipazione: ascolto (corrisponde al Livello 1 di Shier); dialogo (livelli 2 e 3); e co-progettazione (livelli 4 e 5). In un senso simile, Geest (2013) propone tre livelli di partecipazione: il dialogo reciproco; coinvolgimento nel fare; e co-progettazione. Sebbene il nostro concetto di co-design sia simile a quello di Geest, nel nostro studio include un’altra importante idea: che i progetti non sono solo co-progettati ma anche costruiti dai giovani al fine di promuovere una più ampia partecipazione (attraverso l’ascolto, il dialogo, o anche progettazione di alcuni processi con i propri partner). Attraverso i progetti qui riportati, infatti, i partecipanti sono diventati protagonisti e co-protagonisti.

L’interazione, la partecipazione, il dialogo e la riflessione sono dimensioni fondamentali dello sviluppo dell’educazione interculturale: facilitano il decentramento culturale, il riconoscimento reciproco e sostengono il processo di apprendimento della socializzazione con persone di diversa estrazione culturale. Guidano la costruzione dinamica di percorsi fondati sulla diversità di interessi, necessità, storie e culture. Presi insieme, promuovono una creatività collettiva in cui le differenze sono riconosciute e valorizzate, ma anche relativizzate e integrate in un insieme comune (Diaz-Aguado, 2004).

Pertanto, i casi di ricerca-azione qui presentati sono stati progettati per promuovere queste dimensioni all’interno del contesto scolastico, con bambini e ragazzi coinvolti in processi diagnostici e decisionali, conducendo attività educative, processi e risultati di valutazione (livelli 4 e 5 di modello di Shier)

La crescita della diversità culturale nelle società e nelle scuole contemporanee pone molteplici sfide a educatori, scuole e ricercatori. Questi nuovi contesti socio-culturali stanno ricevendo una maggiore attenzione sia nell’istruzione che nella ricerca e stanno iniziando a mettere in discussione l’attuale teoria educativa ed epistemologia (ad es. Abdallah-Preteceille, 2005).

A tal fine sono stati fissati due obiettivi principali:

- comprendere le dinamiche di partecipazione dei bambini e dei giovani a processi che favoriscono la condivisione del potere e delle responsabilità e in cui le loro voci sono integrate nei processi decisionali;

- comprendere come questi processi promuovono l'apprendimento interculturale e altri cambiamenti all'interno dei gruppi partecipanti e delle loro comunità.

L'intenzione è sempre stata quella di incorporare la comprensione di questi processi interculturali tra gli studenti partecipanti durante i progetti qui descritti. Per questo motivo, identità culturali, storie familiari, simboli nazionali, stereotipi, pregiudizi, autocomprensione e autostima sono state le questioni affrontate e discusse negli incontri. Pertanto, l'intenzione era quella di sviluppare la coscienza di sé e collettiva, di mobilitare e coinvolgere le persone in azioni con il potenziale per trasformare le loro realtà e creare le condizioni per lo sviluppo armonico di sé all'interno di reti sociali.

Poiché le scuole sono diventate culturalmente più diversificate, si solleva la mancanza di modelli curriculari e relazionali adeguati a soddisfare queste nuove realtà. Alcune discussioni sollevano l'urgenza di affrontare la problematica curricolare e gli ostacoli relazionali che portano alla discriminazione, al fallimento, all'esclusione sociale e persino alla negazione delle identità culturali degli studenti. Questi problemi hanno sollevato una discussione teorica e pratica che dà la priorità ai cambiamenti nel modello di interazione educativa (Diaz-Aguado, 2004; Fleuri, 2003; Loo, Trakulkasemsuk, & Jimarkon, 2019). Diversi studi sottolineano che dovrebbero essere create opportunità educative per lo sviluppo dell'autonomia degli studenti e la condivisione degli studenti nel processo decisionale, che richiede cooperazione e corresponsabilità (Børhaug & Weyringer, 2019).

2. L'approccio interculturale

Il termine "interculturale" si riferisce a una linea di azione che privilegia l'interazione durante gli incontri culturali al fine di creare opportunità di (ri)cognizione reciproca e l'emergere di processi di apprendimento per favorire la convivenza, senza negare il conflitto. Pertanto, l'interculturalità mira a scoprire l'identificazione tra persone di diversa estrazione culturale, che consente la reciprocità. L'educazione interculturale è un concetto teorico e una prassi che mira a creare le condizioni per il raggiungimento di questi obiettivi. Cerca di coinvolgere tutti i cittadini e difende l'idea che la diversità è una risorsa e non un problema. A questo proposito, l'educazione interculturale ha senso in ogni contesto educativo, poiché siamo tutti diversi e diversi dentro di noi. Come affermano Leiva e Juan (2013), "la sfida dell'inclusione degli studenti immigrati appartiene alla misura dell'attenzione data alla diversità culturale, sebbene l'educazione interculturale vada oltre, è legata alla costruzione critica dell'interazione, e la promozione della partecipazione e dell'innovazione nel curriculum e nella comunità" (p. 73). Quindi, la prospettiva interculturale sostiene un approccio complesso, critico, etico e interazionista alla diversità culturale, in cui il prefisso "inter" è inteso in senso lato. Questo paradigma educativo pone le relazioni umane e la dialettica tra identità e alterità al centro della pratica educativa (Meunier, 2014; Rego et al., 2007).

L'educazione interculturale è anche un processo autoriflessivo e intersoggettivo. Questa relazione tra l'esperienza stessa e la riflessione su quell'esperienza (Dewey, 2007) sono l'essenza e la materializzazione del processo formativo. Ricorrendo a Freire (1980; 2000), l'educazione all'autonomia e alla libertà è un processo arricchente della coscienza. L'educazione non consiste nell'assumere o combattere in modo astratto pregiudizi e stereotipi, ma "lavorare sulla nozione di pregiudizio, sui propri pregiudizi, in modo che le interazioni sociali non lascino spazio al suo rafforzamento" (Abdallah-Pretceille, 2005, p. 111).

Gli educatori hanno la responsabilità di creare ambienti appropriati e consentire agli studenti di pensare da soli e diventare più consapevoli dei propri riferimenti culturali.

In questo senso, gli studenti devono essere incoraggiati a riflettere e condividere situazioni simulate, come ad esempio dilemmi etici, o a sviluppare progetti, con i docenti, che li mettano di fronte a dilemmi, conflitti e processi decisionali inerenti alle loro proprie vite. I progetti che qui presentiamo sono stati sviluppati in quest'ultima linea. Gli educatori hanno fornito situazioni in cui gli studenti potevano elaborare cognitivamente le dimensioni della vita quotidiana e sperimentarne le dimensioni affettive. L'educazione interculturale presenta anche un'esigenza etica incarnata nella "pedagogia dell'alterità". Come Rego et al. (2007), affermano, la comunicazione interculturale è "un viaggio che inizia con la scoperta della falsa omogeneità della cultura dell'altro, prosegue con il riconoscimento della propria diversità e termina con la percezione delle somiglianze culturali" (p. 485). Il processo di accettazione della diversità attraverso incontri culturali consente agli esseri umani di costruire modelli di pensiero e azione che implicano una negoziazione di significatività con gli altri. Questi processi di apprendimento si riflettono nello sviluppo di competenze interculturali che sono "competenze globali di partecipazione attiva e critica in scenari sociali caratterizzati da diversità culturale e multiidentità negli individui" (ivi, p. 482).

3. Il Metodo

In linea con gli obiettivi e le domande di ricerca, il presente progetto ha seguito un approccio partecipativo, concepito dal gruppo di ricerca, come una comunità di pratica, che includeva ricercatori sul campo e ricercatori universitari. La ricerca-azione partecipativa, come approccio emancipativo e critico (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis & McTaggart, 2005; Locke, Alcorn, & Neill, 2013), è stata adottata come strategia di ricerca e formazione, in linea con la filosofia, gli ideali e i principi educativi del Progetto. Questi dovevano promuovere la giustizia sociale (Ledwith, 2007) e l'agire (Somekh, 2006) attraverso un'azione creativa e dialogica, come esercizio di libertà e responsabilità (Lovell, 2003). Poiché il Progetto principale ha coinvolto diversi sottoprogetti, il processo di ricerca è stato concepito, analizzato e rivisto in modo trasversale. Ciò ha permesso alla ricerca di essere costruita sulle somiglianze metodologiche ed educative che tenevano insieme i sottoprogetti sul campo, ma anche di chiarirne le particolarità. Situazioni contrastanti e linee di azione distinte potrebbero essere sperimentate sul campo a seconda delle dinamiche e dei contesti di ciascun sottoprogetto. Ogni sottoprogetto ha quindi portato a un caso studio con una propria specificità e un proprio valore investigativo intrinseco. Le dimensioni comuni ai tre sottoprogetti comprendevano: (i) bambini impegnati in processi di ricerca partecipata; (ii) la produzione artistica come mezzo per riconoscerne le prospettive e i contesti, e per promuovere il dialogo e l'incontro interculturale; (iii) uso del dialogo in grande gruppo per supportare questi per condividere i loro pensieri e produzioni.

Il progetto è stato sviluppato nell'arco di tempo che comprende i mesi di Settembre, Ottobre e Novembre in una classe di 24 bambini di terza primaria di un Istituto Comprensivo sito nella zona residenziale di Noicattaro, con quattro bambini internazionali provenienti dalla Russia, dalla Romania e dalla Columbia.

All'inizio del processo di ricerca sono stati sottoposti strumenti di rilevazione dei dati come le interviste e i focus group durante le fasi strategiche dei cicli di ricerca.

4. Il disegno della ricerca

Il processo di indagine ha seguito uno schema di indagine ad azione ciclica. Ogni caso è iniziato con una diagnosi partecipata, attraverso un'intervista e un focus group con i bambini, che mirava a: riconoscimento del rispettivo gruppo e di ciascuno all'interno del gruppo; raccolta dati che permetta di conoscere gli interessi, i suggerimenti, i desideri e le aspettative dei bambini del gruppo, al fine di delineare un progetto collettivo. Dagli obiettivi fissati collettivamente, sono state definite le strategie e le decisioni sono state prese dal gruppo di alunni, guidati dal rispettivo insegnante-ricercatore. In generale, queste strategie si basavano sulla partecipazione degli alunni, sulla produzione di testi e artefatti artistici.

Durante la realizzazione di ogni progetto sono stati stimolati internamente processi di riflessione. Tali processi sono stati anche oggetto di riflessione e di presa di decisione a livello del gruppo di ricerca costituito dai docenti del consiglio di classe. Queste riflessioni sono sempre state supportate da dati raccolti, sia attraverso l'osservazione partecipata (appunti sul campo, artefatti) sia attraverso dati di interviste. Le riflessioni e la valutazione permanente del processo hanno dato origine a nuove strategie e nuove azioni, generando così nuovi cicli di ricerca-azione. Al termine del processo, in ogni caso, è stata condotta un'intervista di focus group con gli studenti che ha lavorato come bilancio finale del processo e ha fornito dati comparativi rispetto all'intervista di focus group iniziale. Dopo aver terminato i tre casi di studio (corrispondenti ai tre progetti all'interno della ricerca-azione), è stato sviluppato un caso di studio multiplo, utilizzando categorie comuni emerse dalle note di campo e dai focus group.

5. La procedura della ricerca

Il progetto della ricerca azione si è basato su due tecniche fondamentali: interviste di focus group con studenti e osservazione partecipante. Pertanto, il team di ricerca esteso ha sviluppato uno script comune per le interviste del focus group, da applicare all'inizio e alla fine di ogni caso studio/sottoprogetto. Le prime interviste del focus group avevano lo scopo di sviluppare una conoscenza reciproca degli interessi, dei desideri e dei suggerimenti reciproci, al fine di sviluppare il progetto "Voce" nella scuola. Le interviste di gruppo hanno anche creato un ambiente per l'autoriflessione e la riflessione sugli altri, sulle loro culture ed esperienze. I dati sono stati raccolti nelle note sul campo e nei diari, realizzati dagli insegnanti/ricercatori, che contenevano dichiarazioni di studenti, miei e di colleghi del consiglio di classe. L'affidabilità della ricerca è stata evidenziata dall'utilizzo di strumenti di ricerca già validati sul campo e dalla condivisione dei risultati all'interno del team di ricerca.

I dati sono stati organizzati attorno a due temi: i processi educativi nella costruzione dell'interculturalità e i cambiamenti percepiti dai partecipanti durante e dopo il progetto. Tuttavia, i cambiamenti degli studenti sono stati i principali risultati osservati e analizzati. I cambiamenti sono stati desunti dal confronto tra le percezioni degli studenti all'inizio e alla fine del progetto, espresse nelle interviste di focus-group, e dalle note di campo dei docenti/ricercatori. Il progetto si è articolato in dieci parole chiave: empatia, rispetto, amicizia, gentilezza, viaggio, diversità, diritti umani, stereotipi, solidarietà e cooperazione.

5.1. Sottoprogetto: accoglienza

Questo primo sottoprogetto è iniziato con l'inizio della scuola a fine Settembre per poi essere stato riproposto agli inizi di Ottobre nell'ambito della ricerca-azione. Nell'ambito di questa fase le parole chiave erano empatia, rispetto e amicizia. Il focus verteva sul "Chi trova un amico trova un tesoro". Nel percorso di accoglienza dell'Altro ci si è focalizzati sulle riflessioni dell'empatia, della comprensione dell'altrui pensiero per immedesimarsi nelle intenzioni e stati d'animo. Gli stimoli sollecitatori hanno riguardato letture di apertura alla scoperta di un tesoro che dovevano immaginare e arrivare attraverso indovinelli interdisciplinari che coinvolgevano i sentimenti e le emozioni. I bambini sono stati condotti alla riflessione e alla comprensione della storia attraverso il dialogo guidato. La lettura segmentata del racconto accompagnata dalle nostre sollecitazioni ha permesso di immedesimarsi nei personaggi, permettendo così la comprensione empatica delle intenzioni e degli stati d'animo dei protagonisti. Il progetto è terminato con la scoperta di un tesoro nel giardino della scuola, nei pressi di un pino marittimo, così come descritto nella storia, sotto un masso. Tutti insieme hanno compiuto dieci passi per arrivare ad un tesoro (gommine con diverse faccine) che era rappresentato, al di là del pensiero materiale, dall'unione e dalla cooperazione di tutti gli alunni quale tesoro inestimabile più grande di ogni cosa.

5.2. Sottoprogetto: gentilezza

Nell'arco di tempo che abbraccia la giornata della gentilezza, siamo partiti dalla riflessione in grande gruppo sul testo di spiegazione e comprensione della parola gentile e cosa vuol dire essere gentili anche con i gesti. Individuato le tradizioni che rappresentano in qualche modo la gentilezza nelle diverse culture del mondo. Individuato le parole gentili attraverso il valore del viaggio in altre culture, quella russa e quella rumena in particolare, perché i bambini conservano in famiglia molto ancora della propria cultura e scrittura collaborativa in gruppi di lavoro all'interno dell'episodio di apprendimento situato (Rivoltella, 2013; 2015; 2016). Questa metodologia prevede tre fasi di lavoro: preoperatoria, operatoria e debriefing. Nella fase preoperatoria abbiamo preparato i bambini all'accoglimento del concetto di gentilezza espressa nelle azioni quotidiane. Dopo l'assegnazione del compito che è consistito nella ricerca della gentilezza nel loro contesto quotidiano in famiglia e a scuola, abbiamo guardato e visto un cortometraggio che potesse sviluppare in loro un contagio emotivo alla gentilezza. Nella fase operatoria, dopo aver prodotto i loro artefatti culturali ogni capo gruppo ha letto ad alta voce producendo una riflessione vera e propria in grande gruppo ad alta voce. I capo gruppo hanno unito le loro scritture per farne una unica per tutta la classe in uno storytelling. Infine i bambini hanno riguardato il cortometraggio, così come richiesto da loro e riflettuto prima individualmente e poi in grande gruppo per immedesimarsi sull'azione gentile svolta dal protagonista.

5.3. Sottoprogetto: i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

L'attività ha previsto la lettura introduttiva del tema sui diritti estrapolati dalla Convenzione. Nella fase preparatoria l'insegnante ha organizzato l'ambiente di apprendimento costruendo un framework dove ha realizzato la trasposizione dei contenuti e arricchito il quadro riprendendo quello che hanno studiato gli alunni sottolineando il tema del viaggio come scoperta di altre culture e soffermandosi sul confronto tra culture differenti con stessi diritti internazionali; gli alunni hanno studiato una prima parte a casa dopo una breve descrizione su cosa dovevano affrontare e quale era il focus dell'apprendimento. In questa prima fase lo studente studia individualmente. Nella fase

operatoria il docente ha diviso la classe in gruppi di lavoro per offrire ad ogni alunno la possibilità di contribuire sulle storie di Malala e Iqbal e sul loro coraggio. Ogni gruppo ha elaborato un testo a loro scelta (descrittivo, narrativo, poetico) e condiviso con tutti i compagni. Sono emerse notevoli riflessioni da cui anche un adulto dovrebbe imparare sulla diversità ma anche sulla solidarietà, sugli stereotipi che vengono appresi inconsapevolmente. Nell'ultimo step, il debriefing l'alunno ha riflettuto su ciò che ha appreso e coincide con il momento più creativo, divergente e autovalutativo rispetto alle altre fasi. In questa fase il docente ha avuto la possibilità di cogliere attraverso l'autovalutazione gli aspetti che hanno funzionato per migliorare la progettazione del successo dell'EAS (Episodi di Apprendimento Situati). Gli elaborati scritti collaborativamente sono stati esposti in aula.

6. Presentazione dei dati: la partecipazione degli studenti.

Come accennato in precedenza, i risultati dell'analisi dei dati sono stati presentati considerando due assi di analisi: i processi di partecipazione e i cambiamenti percepiti dai partecipanti derivanti da questi processi.

Sono state rilevate diverse convergenze e particolarità tra i sottoprogetti per quanto riguarda i processi educativi e successivamente affrontate. La partecipazione è stata al centro di tutti i processi e si è tradotta non solo in processi di dialogo dove il conflitto è stato più volte presente ma sempre superato, ma anche nelle decisioni e nella leadership condivisa. Ogni sottoprogetto è stato plasmato e sostenuto attraverso un intenso dialogo, dalla fase di definizione della strategia allo sviluppo delle attività all'interno di ciascun gruppo.

Gli studenti si consideravano partecipanti attivi nel processo (ad es. "Lavoriamo e giochiamo tutti insieme" "maestra, lavoriamo per gruppi?"). Gli insegnanti hanno svolto un ruolo chiave nel facilitare questi processi. L'azione del docente/ricercatore che conduce questi progetti sul campo si è basata non solo sulla sua esperienza professionale ma anche sulla sua formazione post-laurea nel contesto universitario che le ha permesso un supporto teorico e pratico. Così, le dinamiche di gruppo si sono sviluppate in un contesto di leadership condivisa, poiché bambini prendevano parte alle attività decisionali e di promozione. La forte connotazione decisionale è emersa nella progettazione del loro prodotto finale durante la fase operativa dell'EAS. Questo confronto di idee richiedeva atteggiamenti di cura ed empatia da parte di alcuni membri del gruppo per evitare conflitti con i loro coetanei, ma il lungo processo di decentramento-centralizzazione culturale coinvolto ha portato a una produzione che comprende molti elementi del background culturali dei bambini.

Queste iniziative hanno facilitato incontri che hanno portato alla condivisione di conoscenze e creato nuove forme di partecipazione che potrebbero potenziare gli studenti e rafforzare la loro immagine di sé. Da alcuni frammenti del discorso degli alunni e in alcune note sul campo, sono emerse le seguenti idee: "è bello condividere con i compagni ciò che si pensa" "Francesco ci ha detto una buona idea". Nell'intervista finale un alunno ha affermato che è stato molto importante affrontare gli argomenti nel piccolo gruppo perché hanno potuto partecipare tutti.

Le dimensioni del dialogo e del processo decisionale si sono rivelate particolarmente rilevanti per il rafforzamento dell'immagine di sé: "abbiamo capito che le nostre idee sono importanti, ma anche quelle degli altri".

6.1. I cambiamenti percepiti negli studenti e nell'apprendimento interculturale

Uno degli obiettivi chiave del progetto era creare un cambiamento interculturale e sono stati osservati cambiamenti di diverse scale sia durante che dopo il completamento dei sottoprogetti. Questi andavano da cambiamenti personali a quelli di gruppo negli studenti stessi. La sezione seguente discute questi diversi livelli di cambiamento.

L'apprendimento interculturale è evidenziato nei nostri dati, sia a livello di atteggiamento che di conoscenza, con esempi come l'attenzione agli altri, l'accettazione delle differenze e il rispetto reciproco, l'integrazione e l'accoglienza degli altri, la ricerca del bene comune e della diversità come qualcosa che arricchisce. L'espansione della conoscenza culturale dei partecipanti è stata più evidente in quei gruppi con livelli più elevati di diversità culturale. "Abbiamo tutti amici di origini diverse, culture diverse! amici ...da Russia, Romania, Colombia; "Ho imparato molte cose sulla cultura russa". Il lavoro con le storie di vita durante le interviste dei focus group si è dimostrato particolarmente importante per consentire agli studenti di conoscere le reciproche culture e relativizzare le proprie condizioni e limiti. I commenti degli studenti riportati durante le interviste includevano: "Penso di capire di più alcuni compagni dopo aver conosciuto le loro storie".

Tali cambiamenti nella vicinanza, empatia, solidarietà e altruismo erano dimensioni che si manifestavano nelle azioni degli studenti. La convivialità è diventata chiara nel tempo, come rivelano questi frammenti del discorso degli studenti: "Mi è piaciuto molto il modo in cui abbiamo condiviso i nostri pensieri e gli altri li hanno accettati...ci siamo aiutati"; il rispetto e l'accettazione reciproci sono sempre stati abbastanza presenti, come dimostrano queste affermazioni: "dobbiamo rispettare il prossimo....non ci sono differenze tra noi...siamo tutti uguali". In tutti i casi è stato posto l'accento sul dialogo come motore del rispetto, dell'accettazione e della comprensione della differenza, e le attività hanno permesso ai partecipanti di esprimersi liberamente, rendendoli più riflessivi, consapevoli e attenti agli altri: "anche nei sentimenti, le persone che mi sembra che non abbiano sentimenti e poi in fondo ce l'hanno!!!"; "[...] ha aiutato a conoscerci più a fondo, è interessante".

6.2. L'amicizia e la coesione di gruppo

I cambiamenti a livello delle relazioni interpersonali all'interno dei gruppi di progetto sono stati abbastanza evidenti, sia dalle osservazioni dirette del ricercatore/docente, sia dalle riflessioni fatte dagli studenti durante le interviste finali del focus group.

Nel primo sottoprogetto, i membri della classe non hanno dimostrato particolari connessioni proprio perché erano ad inizio anno. Tuttavia, ad un mese dall'inizio, gli studenti hanno riconosciuto i cambiamenti a questo livello una volta che il tema della coesione di gruppo è stato sostanzialmente approfondito, rilevando che: "la classe ora è più unita; siamo più amichevoli tra di noi"

Nel secondo sottoprogetto, il gruppo era molto eterogeneo, ma si sono instaurate amicizie non solo tra studenti che sin dall'inizio si sentivano legati e si fidavano gli uni degli altri, ma anche tra coloro che scoprivano di condividere esperienze e interessi: "[...]ho trovato che abbiamo interessi simili [...]". ha detto un alunno, nel focus group finale. Gli studenti andavano abbastanza d'accordo e si fidavano sempre più l'uno dell'altro, al punto che alcune sessioni di colloquio diventavano luoghi in cui condividere confidenze e problemi

intimi. Durante le varie attività, gli studenti si sono sentiti più vicini gli uni agli altri e hanno costruito amicizie più forti: “Adesso siamo amiche...”.

Nel terzo sottoprogetto è stata osservata l'integrazione individuale nel gruppo, attraverso la convivialità costruita, la connessione e il sostegno reciproco: “Ora andiamo tutti molto d'accordo”; “Prima non ero a mio agio, ma mi ha fatto sentire più integrato nella classe”; “possiamo superare problemi e difficoltà facendo affidamento gli uni sugli altri”. È stato molto significativo per gli studenti avere la responsabilità di alcune attività e far sentire la loro voce, sapere che potevano collaborare tra loro e migliorare alcuni aspetti dell'organizzazione scolastica.

7. Conclusione

Questi risultati sono in sintonia con quelli ottenuti da molti altri ricercatori focalizzati sulla voce degli studenti che evidenziano l'importanza dei processi partecipativi che coinvolgono studenti e scuole (Bourke & Loveridge, 2018; Fletcher, 2005; Sharma-Brymer et al., 2018). Particolare attenzione è data all'apprendimento interculturale e allo sviluppo di un'etica dell'alterità e della cura, basata su processi auto-riflessivi e intersoggettivi e costruita sull'interazione con gli altri (Abdallah-Preteuille, 2005; Diaz-Aguado, 2004; Fleuri, 2003; Loo et al., 2019; Meunier, 2014; Rego et al., 2007). Dialoghi faccia a faccia, progetti mediati dagli studenti e artefatti artistici si sono rivelati processi interdipendenti di educazione interculturale che danno forma a una prassi creativa e critica.

Dalle voci dei bambini emerge, a diversi livelli di partecipazione, una partecipazione critica alla trasformazione dei loro contesti. Sono coinvolti in processi di co-progettazione (Geest, 2013), insieme ai loro insegnanti (Loo et al., 2019). Questi partecipanti sono, a loro volta, non solo spettatori passivi che semplicemente ascoltano ma anche attori attivi, coinvolti nel fare e supportati nell'esprimere le proprie opinioni, che vengono poi prese in considerazione (Livello 1 e 2 di Shier, 2001). Oltre a dialogare e sperimentare, a volte prendono l'iniziativa di tornare, nelle attività che progettano. Pertanto, sono coinvolti nei processi decisionali e condividono le responsabilità (livelli 4 e 5 di Shier, 2001). Capire che i progetti collegano le persone, favoriscono la partecipazione e contribuiscono a realizzare cambiamenti che vanno oltre i protagonisti è un fattore motivante che favorisce un crescente entusiasmo e coinvolgimento. Tuttavia, sarebbe molto interessante estendere tale ricerca in tutta la scuola, alla famiglia e al territorio. Alcuni limiti sono emersi nel coinvolgere altri docenti alla ricerca. L'importanza di questi elementi cardine sembra fondamentale per mantenere attivo il progetto, almeno per un lungo periodo. I processi di ricerca-azione, pur validi e considerati dai partecipanti allo stesso tempo impegnativi e stimolanti, sono molto impegnativi e necessitano di responsabilità e impegno collettivo. Abbiamo anche rilevato limiti e potenzialità nella sostenibilità del coinvolgimento delle comunità, le cui modalità di collaborazione non hanno resistito nel tempo.

Mi piace pensare al cambiamento che potremmo apportare alla nostra società: “cambiando noi stessi, cambiamo il mondo e se cambiamo il mondo cambiamo noi stessi”. Democrazia, giustizia e libertà sono dimensioni fondamentali sui quali costruire riflessioni capaci di apportare cambiamenti nei processi di trasformazione. Tuttavia, la libertà richiede la consapevolezza e la responsabilità dell'azione verso la costituzione di una vera società educante. In questo senso, la voce si conquista durante una lunga ricerca di autenticità e intersoggettività, una ricerca della verità che creiamo insieme. Nel cuore dei nostri pensieri riflessivi, possiamo trovare un'educazione sempre più olistica, interculturale e inclusiva.

Appendice 1

Diario di bordo giornaliero

Data 15/11/2021 Classe 3E

Impressioni personali del docente in merito alle azioni e allo stato emotivo degli alunni internazionali (BES per chi non ha internazionali)	Lavorare con gli EAS significa progettare accuratamente una lezione che sarà poi condivisa con gli studenti affinché possano fare esperienze di apprendimento significativo e situato. L'azione del docente ha prodotto partecipazione, curiosità e motivazione all'apprendimento. Lo stato emotivo degli alunni era positivo e propositivo quando si doveva condividere le proprie esperienze di vita.
Dichiarazioni personali degli alunni internazionali (le dichiarazioni sono dialoghi avvenuti con il docente o con altri soggetti del gruppo classe, in questo secondo caso annotare la fonte)	Le dichiarazioni vertevano sul modo di vita condivisibile con i compagni per l'alunno rumeno. Per gli alunni russi le dichiarazioni vertevano sulle loro esperienze nella loro cultura: i simboli, i modi di esprimere la gentilezza nella loro famiglia, nel senso delle parole chiave del progetto.
Comportamento dei gruppi sociali (degli altri rispetto agli alunni internazionali e degli alunni internazionali rispetto agli altri)	I compagni erano molto attratti nell'ascolto delle dichiarazioni dei loro amici internazionali e il gruppo coinvolto era coeso e propenso alla condivisione degli stessi obiettivi.
Relazioni e clima familiare degli alunni internazionali (derivanti da colloqui diretti o indiretti con i genitori)	Il clima familiare dell'alunno rumeno conserva ancora parte della loro cultura d'origine: chiusura e riservatezza. Le famiglie dei bambini russi sono aperte e accolgono le nostre proposte conservando sempre la loro cultura come ad esempio facendo frequentare ai figli la scuola russa.

Appendice 2

Diario di bordo giornaliero

Data 25/11/2021 Classe 3E

Impressioni personali del docente in merito alle azioni e allo stato emotivo degli alunni internazionali (BES per chi non ha internazionali)	evidenziano l'importanza dei processi partecipativi che coinvolgono studenti sviluppo di un'etica dell'alterità e della cura, basata su processi auto-riflessivi e intersoggettivi e costruita sull'interazione con gli altri
Dichiarazioni personali degli alunni internazionali (le dichiarazioni sono dialoghi avvenuti con il docente o con altri soggetti del gruppo classe, in questo secondo caso annotare la fonte)	Gli studenti si consideravano partecipanti attivi nel processo "Lavoriamo e giochiamo tutti insieme" "maestra, lavoriamo per gruppi?" nuove forme di partecipazione che potrebbero potenziare gli studenti e rafforzare la loro immagine di sé: "è bello condividere con i compagni ciò che si pensa" " Francesco ci ha detto una buona idea"

	<p>Le dimensioni del dialogo e del processo decisionale si sono rivelate particolarmente rilevanti per il rafforzamento dell'immagine di sé: "abbiamo capito che le nostre idee sono importanti, ma anche quelle degli altri"</p>
<p>Comportamento dei gruppi sociali (degli altri rispetto agli alunni internazionali e degli alunni internazionali rispetto agli altri)</p>	<p>I compagni erano molto attratti nell'ascolto delle dichiarazioni dei loro amici internazionali e il gruppo coinvolto era coeso e propensi alla condivisione degli stessi obiettivi.</p> <p>L'espansione della conoscenza culturale dei partecipanti è stata più evidente in quei gruppi con livelli più elevati di diversità culturale. "Abbiamo tutti amici di origini diverse, culture diverse! amici ...da Russia, Romania, Colombia; "Ho imparato molte cose sulla cultura russa"</p> <p>"(...) ho trovato che abbiamo interessi simili (...)", ha detto un alunno, nel focus group finale.</p>
<p>Relazioni e clima familiare degli alunni internazionali (derivanti da colloqui diretti o indiretti con i genitori)</p>	<p>Il clima familiare dell'alunno rumeno conserva ancora parte della loro cultura d'origine: chiusura e riservatezza. Le famiglie dei bambini russi sono aperte e accolgono le nostre proposte conservando sempre la loro cultura come ad esempio facendo frequentare ai figli la scuola russa.</p>

Appendice 3

Sk12. SCHEDA DI OSSERVAZIONE SUI GRUPPI DI LAVORO⁸

Mod. n	Scuola	Data:
Gruppo di lavoro:		Tema:
1. Dati sul Gruppo di lavoro		
a. Compito del gruppo/commissione:		
b. Data di costituzione del gruppo:		
c. Risultati già raggiunti dal gruppo:		
2. Circolare di convocazione della riunione:		
a. Tempi di convocazione:		
b. O.d.g.:		
c. Materiale informativo e/o riferimenti normativi:		
d. Preparazione della riunione (assegnazione di compiti ai partecipanti):		
e. Enunciazione dei tempi previsti e del luogo di effettuazione:		
3. Fase di apertura: il coordinatore,		
a. Definisce in modo chiaro ed esaustivo l'o. d. g.:		
b. Segnala situazioni/problemi che non saranno trattati:		
c. Verifica che l'o.d.g. sia chiaro e condiviso:		
e. Propone un metodo di lavoro con articolazione dei lavori,		
4. Fasi Intermedie: il coordinatore,		
a. Favorisce gli interventi:		
b. Controlla la comprensione del compito:		
c. Evidenzia gli avanzamenti:		
d. Riconduce al compito:		
e. Mette a confronto e collega gli apporti:		
f. Rileva e media punti di accordo/disaccordo:		
g. Suggerisce l'individuazione di punti-chiave:		
h. Evidenzia le decisioni prese:		
i. Rilancia il compito:		
j. Sottolinea l'importanza dei contributi:		
k. Controlla l'uso del tempo:		
5. Fase di chiusura: il coordinatore,		
a. Valorizza i progressi fatti e le decisioni assunte:		
b. Assegna i lavori futuri:		
c. Propone un metodo per affrontare le questioni irrisolte:		
d. Stabilisce le scadenze per i compiti assegnati ai diversi componenti:		
6. Riflessioni e valutazione dell'efficacia della riunione:		
a. Contributi dei presenti:		
b. Condivisione delle decisioni:		
c. Importanza delle decisioni:		
d. Riflessione sulla propria partecipazione:		
e. Crescita e soddisfazione personale:		
f. Progressi individuali e fruibilità delle decisioni prese:		

⁸ Liberamente rielaborata da L. Valle, *Seminario di Formazione*, c/o CIRED UnVe, 1998.

Riferimenti bibliografici

- Abdallah-Preteille, M. (2005). *L'Éducation Interculturelle*. Paris: PUF.
- Bolognesi, I., & Lorenzini S. (2017). *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna: Bononia University Press.
- Børhaug, F. B., & Weyringer, S. (2019). Developing critical and empathic capabilities in intercultural education through the VaKE approach. *Intercultural Education*, 30(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1534042> (ver. 15.03.2022).

- Bourke, R., & Loveridge, J. (2018). *Radical collegiality through student voice educational experience, policy and practice*. Wellington: Springer.
- Bossio, F. (2012). *Fondamenti di pedagogia interculturale. Itinerari educativi tra identità, alterità e riconoscimento*. Roma: Armando.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
<https://doi.org/10.4236/psych.2017.85048> (ver. 15.03.2022).
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio Siglo XXI*(22), 59–89.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful Student Involvement Guide to Students as Partners on School Change*. Seattle: Human Links Foundation.
- Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 16–35.
- Freire, P. (1980). *Educação como prática da liberdade* (10th ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (14th ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Geest, N. (2013). Whose voice? Intervention in public space. In N. Duxbury (Ed.), *Animation of public space through arts. Toward more sustainable communities* (pp. 97–114). Coimbra: Almedina.
- Hermans, H. J. M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89–130.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 559–604). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
<https://doi.org/10.3102/00028312032003465> (ver. 15.03.2022).
- Ledwith, M. (2007). On being Ccritical: Uniting Theory and practice through emancipatory action research. *Educational Action Research*, 15(4), 597–611.
<https://doi.org/10.1080/09650790701664021> (ver. 15.03.2022).
- Leiva, O., & Juan, J. (2013). Aprender a convivir en la diversidad: el sentido de la interculturalidad. In M. Fuentes & M. Jurado (Eds.), *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 71–76). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Locke, T., Alcorn, N., & Neill, J. (2013). Ethical issues in collaborative action research. *Educational Action Research*, 21(1), 107–123.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2013.763448> (ver. 15.03.2022).
- Loo, D. B., Trakulkasemsuk, W., & Jimarkon, Z. P. (2019). Examining power through social relations in teachers' discourse about intercultural education. *Intercultural*

- Education*, 30(4), 398–414. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1540110> (ver. 15.03.2022).
- Lorenzini, S. (2013). *Adozione e origine straniera. Problemi e punti di forza nelle riflessioni dei figli*. Pisa: ETS.
- Meunier, O. (2014). *Cultures, éducation, identité: recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*. Artois: Artois Presse Université.
- Quaglino, G. P. (2005). *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rego, M. S., Moledo, M., Balerdi, F. B., Vallejos, R. M., Sierra, J. J., & Román, C. (2007). Contribución del Discurso Intercultural a una Nueva Teoría de la Educación. In J. Boavida & A. G. del Dujo (Eds.), *Teoria da Educação. Contributos Ibéricos* (pp. 447–491). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0486-2> (ver. 15.03.2022).
- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2016). *Che cosa è un EAS*. Brescia: La Scuola.
- Sharma-Brymer, V., Davids, K., Brymer, E., & Bland, D. (2018). Affordances in nature: Australian primary school children identify learning opportunities. *Curriculum Perspectives*, 38, 175–180. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-0052-z> (ver. 15.03.2022).
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617> (ver. 15.03.2022).
- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. New York: Open University Press.
- Todorov, T. (2011). *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*. Torino: Einaudi.
- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203878767> (ver. 15.03.2022).