

A cura di Mariagrazia Santagati, Chiara Ferrari, Alessandra Barzaghi

Intercultura al Centro

Una ricerca-azione partecipata in uno spazio educativo non formale

FONDAZIONE ISMU
INIZIATIVE E STUDI SULLA MOBILITÀ UMANA

COMETA
IL MANTO

FrancoAngeli

Collana ISMU

La Collana ISMU raccoglie testi che affrontano, con un approccio interdisciplinare, tematiche relative alle migrazioni internazionali e, più in generale, ai processi di mutamento socio-culturale. Essa, oltre a presentare volumi che espongono i risultati dei progetti realizzati nell'ambito di Fondazione Iniziative e Studi sulla Multietnicità - Ente del Terzo Settore, ospita lavori che si distinguono per l'attualità e la rilevanza dei temi trattati, lo spessore teorico e il rigore metodologico. Tutti i testi sono preventivamente sottoposti a referaggio anonimo.

Direttore Vincenzo Cesareo

Comitato di consulenza scientifica Alfredo Alietti, Maurizio Ambrosini, Fabio Berti, Elena Besozzi, Rita Bichi, Gian Carlo Blangiardo, Francesco Botturi, Marco Caselli, Ennio Codini, Michele Colasanto, Enzo Colombo, Maddalena Colombo, Vittorio Cotesta, Roberto De Vita, Giacomo Di Gennaro, Patrizia Farina, Alberto Gasparini, Graziella Giovannini, Francesco Lazzari, Marco Lombardi, Fabio Massimo Lo Verde, Antonio Marazzi, Alberto Martinelli, Alberto Merler, Giuseppe Moro, Bruno Nascimbene, Livia Elisa Ortensi, Nicola Pasini, Gabriele Pollini, Emilio Reyneri, Luisa Ribolzi, Mariagrazia Santagati, Giuseppe Sciortino, Salvatore Strozza, Mara Tognetti Bordogna, Giovanni Giulio Valtolina, Laura Zanfrini, Paolo Zurla.

Coordinamento Editoriale Elena Bosetti, Francesca Locatelli

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (http://bit.ly/francoangeli-oa).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: Pubblica con noi

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

FONDAZIONE
ISMU
INIZIATIVE E STUDI
SULLA MOBILITÀ UMANA

A cura di Mariagrazia Santagati, Chiara Ferrari,
Alessandra Barzaghi

Intercultura al Centro

Una ricerca-azione partecipata in uno spazio educativo non formale

FrancoAngeli

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Con il sostegno di
enel CUORE
FONDAZIONE ICOFALCK
CON IL SOSTEGNO DI CRÉDIT AGRICOLE ITALIA

Foto di copertina: Progetto *Dream*

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza Creative Commons
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).
Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it

Gli eventuali link attivi e QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore.
L'editore non si assume alcuna responsabilità sui link attivi e QR code ivi contenuti che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Indice

Introduzione,
di *Chiara Ferrari, Alessandra Barzaghi* e *Mariagrazia Santagati* pag. 9

Parte prima - Le coordinate del progetto *Dream*

Presentazione, di *Alessandra Barzaghi* » 21

1. Crescere tra mondi sociali diversi. Nuove generazioni, educazione e intercultura nella vita quotidiana,
di *Mariagrazia Santagati* » 23
1.1. Dall'emergenza alla quotidianità » 23
1.2. Formarsi nella vita sociale: un'idea che viene da lontano » 25
1.3. Oltre i confini educativi: dal policentrismo al continuum » 27
1.4. Verso l'inclusione socioeducativa dei minori con background migratorio » 29
1.5. Spazi educativi nell'Italia multiculturale » 31
1.6. L'educazione interculturale non formale e trasformativa » 33

2. Vivere a Como dentro e fuori la scuola. La realtà di bambine e bambini figli di immigrati,
di *Cecilia Lindenberg* e *Alessandra Barzaghi* » 37
2.1. Il sistema locale tra risorse e criticità » 37
2.2. Como: un territorio di frontiera tra migrazione e insediamento » 38
2.3. Una popolazione scolastica multiculturale eterogenea » 42
2.4. Sfide educative, culturali e socioeconomiche per le famiglie migranti » 45

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

2.5. Gli spazi educativi non formali, un ambito strategico ma insufficiente pag. 46
2.6. La risorsa preziosa e fragile della collaborazione nella comunità educante » 47

3. Cometa di fronte alle trasformazioni multiculturali, di *Gloria Robberto* e *Gaia Stevenazzi* » 51
3.1. Cometa: una presa in carico che parte dalla persona » 51
3.2. Il Manto e l'educazione nella vita quotidiana » 52
3.3. Apprendere attraverso molteplici linguaggi: la "scuoletta" e i laboratori » 54
3.4. Accompagnare le famiglie straniere sul territorio » 55
3.5. Il progetto *Dream* dentro una realtà già plurale » 57
3.6. Nuove prospettive tra continuità e cambiamento » 59

Parte seconda - La ricerca-azione partecipata

Presentazione, di *Chiara Ferrari* » 65

4. Leggere un contesto educativo multiculturale, di *Francesca Sommaruga, Chiara Ferrari* e *Mariagrazia Santagati* » 67
4.1. I partecipanti al progetto *Dream*: un'utenza altamente differenziata » 68
4.2. Alcune spie di vulnerabilità tra i minori e le loro famiglie » 71
4.3. Dai bisogni alle risorse. Le voci di genitori, educatrici e educatori » 73
4.3.1. La richiesta di supporto di fronte alle difficoltà scolastiche » 73
4.3.2. Il desiderio di socialità oltre la scuola » 75
4.3.3. Il bisogno di spazi sicuri per la crescita » 76
4.3.4. La necessità di coinvolgere e accompagnare i genitori » 77
4.3.5. L'esigenza di riconoscere le diversità culturali » 78
4.4. Dalle vulnerabilità alle priorità formative: verso una ricerca-azione condivisa » 80

5. Avviare e implementare processi partecipativi, di *Chiara Ferrari* e *Francesca Sommaruga* » 82
5.1. Dall'analisi di sfondo all'attivazione della partecipazione » 83
5.1.1. Costruire spazi di confronto: i workshop ideativo-creativi » 84

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

5.1.2. Condividere gli esiti e alimentare il confronto con la comunità pag. 87
5.2. Riflettere sul processo e riorientare l'azione » 88
5.3. Organizzare la co-progettazione delle azioni: il Gruppo Rappresentativo e i Gruppi Tecnico Operativi » 90
5.4. Dalla conoscenza all'azione: ricomporre e modellizzare il percorso partecipativo » 92

6. Creare spazi di espressione con metodi creativi, di *Chiara Ferrari, Francesca Sommaruga, Cecilia Lindenberg* e *Alessandra Barzaghi* » 94
6.1. Metodi creativi nella ricerca sociale partecipata » 94
6.2. Con i bambini: dal disegno alle video-interviste » 97
6.3. Il collage dell'Albero delle Diversità » 102
6.4. Il *role play*: sperimentare punti di vista differenti » 104
6.5. Mappare i luoghi e costruire un'agenda delle priorità » 106
6.6. Le scatole interculturali: rappresentare l'intercultura » 109

Parte terza - Formazione e trasformazione interculturale

Presentazione, di *Erica Colussi* » 119

7. Un percorso (tras)formativo con l'équipe educativa e le famiglie di Cometa, di *Simone Natali* e *Giulia Troiano* » 122
7.1. La valorizzazione della diversità linguistica e culturale » 122
7.2. La cura del clima: requisito per l'apprendimento (linguistico e non) » 124
7.3. La lingua madre come risorsa identitaria e educativa » 125
7.4. Il supporto alla genitorialità in contesti multiculturali » 128
7.5. Il sostegno alla professionalità educativa » 130

8. Disabilità e background migratorio: la necessità di alzare lo sguardo, di *Giovanni Merlo* » 133
8.1. La lezione delle storie di vita » 133
8.2. Non è quel che sembra: la disabilità tra percezione e realtà » 135
8.3. Le molteplici dimensioni dell'identità della persona con disabilità » 139
8.4. Disabilità e migrazione, un intreccio da esplorare » 140

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

8.5. Le barriere spesso nascoste nel sistema di welfare italiano pag. 142
8.6. E alla fine incontriamo le persone » 144

9. La formazione al dialogo interreligioso, di *Antonio Cuciniello* » 146
9.1. Quali responsabilità di fronte alla pluralità di appartenenze religiose » 146
9.2. Dal pluralismo religioso alla sfida educativa » 147
9.3. Dall'analfabetismo religioso alla competenza dialogica » 148
9.4. Educare al dialogo: il ruolo delle agenzie educative » 150
9.5. Il dialogo interreligioso per il bene comune: dall'incontro alla corresponsabilità » 152

10. Strumenti di trasformazione interculturale sperimentati nel progetto *Dream*, di *Marcella Panascì* e *Mara Clementi* » 154
10.1. Dall'accompagnamento alla trasformazione. Processi e luoghi » 154
10.2. Pratiche e dispositivi per l'apprendimento » 157
10.2.1. La "bussola didattica" per la progettazione educativa » 158
10.2.2. La mediazione delle "carte anamnestiche illustrate" nel colloquio con le famiglie straniere » 159
10.2.3. Il corso di italiano per la relazione e partecipazione dei genitori » 160
10.3. Pratiche e dispositivi per la valorizzazione del patrimonio linguistico-culturale » 161
10.3.1. Il "calendario multiculturale". Uno strumento polivalente e in progress » 161
10.4. Dispositivi aperti e in divenire » 162

Bibliografia di riferimento » 165

Autori e autrici » 177

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Introduzione

di Chiara Ferrari, Alessandra Barzaghi e Mariagrazia Santagati

Oltre i confini della scuola: educare nelle società multiculturali

Le trasformazioni degli ultimi decenni hanno reso sempre più evidente come i percorsi di crescita delle nuove generazioni si sviluppino in contesti sociali, culturali e relazionali profondamente plurali. La presenza di bambini e bambine di origine immigrata in Italia non costituisce più un fenomeno eccezionale o circoscritto a particolari territori, ma una componente ordinaria di molti contesti educativi (Fondazione ISMU ETS, 2025). Questa pluralità non riguarda soltanto le provenienze nazionali o linguistiche, ma si intreccia con differenziate condizioni familiari, risorse sociali ed economiche, appartenenze, traiettorie biografiche e opportunità territoriali differenti.

Guardare a questi percorsi significa interrogarsi, prima di tutto, sui luoghi nei quali l'educazione prende forma. La scuola continua a rappresentare l'istituzione centrale, sia sul piano dell'apprendimento sia su quello dell'inclusione sociale, ma non esaurisce l'insieme delle esperienze attraverso cui bambini e ragazzi costruiscono competenze, relazioni, appartenenze e possibilità di partecipazione civica e sociale. Una parte rilevante della loro formazione avviene infatti anche nella famiglia, nei servizi socioeducativi, nelle associazioni, nei contesti sportivi e ricreativi, nei centri educativi e, più in generale, negli spazi della vita quotidiana. In questa prospettiva, la distinzione tra educazione formale, non formale e informale appare meno netta di quanto le classificazioni istituzionali lascino supporre (Merico, Scardigno, 2022): le diverse esperienze educative tendono piuttosto a sovrapporsi, contaminarsi e acquisire significato nella relazione reciproca (Colley, Hodkinson, Malcolm, 2003).

Questo spostamento di sguardo è poi particolarmente rilevante quando si considerano i percorsi delle nuove generazioni con background migratorio. Per questi bambini e ragazzi, infatti, i contesti non formali pos-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

sono rappresentare spazi nei quali costruire relazioni differenti da quelle familiari e scolastiche, ampliare le reti sociali, sperimentare competenze che non sempre trovano riconoscimento nei contesti formali e accedere a risorse educative altrimenti meno disponibili. Alcuni studi hanno mostrato come proprio questi ambienti possano assumere una funzione significativa nei processi di partecipazione, empowerment e costruzione di appartenenza dei minori con esperienza migratoria (Yeasmin, Uusiautti, Määttä, 2022).

La rilevanza di questi spazi extrascolastici non può essere data per scontata. Il fatto che un contesto sia esterno alla scuola non lo rende automaticamente inclusivo o marginale, né la semplice compresenza di bambini e famiglie con origini differenti produce di per sé relazioni interculturali. Molto dipende dalle modalità attraverso cui le attività vengono organizzate, dalle opportunità effettivamente accessibili, dalla qualità delle relazioni educative, dalla possibilità di prendere parola e di partecipare, nonché dalla capacità di mettere in comunicazione esperienze che altrimenti rischierebbero di rimanere separate. È quindi necessario interrogare non soltanto ciò che i soggetti portano con sé, ma anche le caratteristiche dei contesti che li accolgono e le condizioni che questi ultimi producono.

È precisamente entro questo spazio di riflessione che si colloca il presente volume. Al centro vi è un contesto educativo non formale fortemente strutturato, nel quale bambini e bambine trascorrono una parte significativa della propria quotidianità e nel quale sostegno agli apprendimenti, socialità, relazioni educative, rapporto con le famiglie e connessioni con il territorio si intrecciano continuamente. Lavorare dentro un contesto di questo tipo, insieme a chi lo abita e lo frequenta, consente di comprendere come la pluralità venga concretamente affrontata nelle pratiche quotidiane e, soprattutto, se è gestita come risorsa interculturale e questione cruciale che investe il funzionamento complessivo dell'organizzazione educativa.

È da questa prospettiva che l'esperienza de Il Manto e il percorso sviluppato attraverso il progetto *Dream - Accompagnamento educativo interculturale di "nuova generazione"* acquistano una particolare rilevanza. La ricerca-azione partecipata promossa attraverso le attività di *Dream* muove infatti da un contesto già caratterizzato da una presenza significativa di bambini e famiglie con background migratorio e si interroga su come un'organizzazione educativa possa riconoscere questa trasformazione, rileggere criticamente le proprie pratiche e costruire, insieme ai soggetti che la abitano, nuove modalità di relazione, partecipazione e intervento basate su un trattamento egualitario di tutti, sull'accettazione e sul riconoscimento delle differenze, sullo scambio reciproco, costante e alla pari tra soggetti di varia estrazione e provenienza (Giménez, 2012).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Cometa, Il Manto, Una Casa per Crescere a Como: un laboratorio educativo, sociale e interculturale

La specificità del progetto *Dream* dipende non soltanto dal tipo di spazio educativo osservato, ma anche dai tratti distintivi del territorio e dall'organizzazione all'interno dei quali esso ha preso forma. Se le opportunità educative acquistano significato nella relazione con i contesti in cui sono collocate, il caso di *Dream* consente di interrogare questa relazione in una situazione particolarmente densa: una città di frontiera, una rete territoriale articolata e un'organizzazione educativa fortemente radicata nella comunità locale.

Como costituisce, da questo punto di vista, qualcosa di più dello sfondo geografico del progetto. La sua collocazione al confine con la Svizzera ne fa un territorio nel quale mobilità e insediamento migratorio si intrecciano in forme peculiari (Tazzioli, 2020; Dimitriadis, Ambrosini, 2023). Accanto ai fenomeni di transito, la città è infatti caratterizzata da una presenza ormai stabile di famiglie immigrate e di nuove generazioni che crescono, studiano e costruiscono relazioni all'interno del territorio. Questa duplice dimensione rende Como un contesto particolarmente significativo per osservare le condizioni attraverso cui le opportunità educative vengono costruite e rese accessibili all'interno di una società divenuta stabilmente plurale.

È dentro questo tessuto territoriale e sociale che si colloca Cometa e, in particolare, la Cooperativa Sociale Il Manto. L'esperienza e la competenza dell'ente appare rilevante per le tematiche affrontate nel volume perché concentra, all'interno di uno stesso contesto, alcune caratteristiche che raramente vengono considerate insieme: un forte radicamento territoriale, una presenza educativa continuativa nella vita dei minori, il coinvolgimento delle famiglie, l'integrazione di competenze professionali differenti e un rapporto costante con scuola e servizi. Il bambino o la bambina non sono quindi incontrati esclusivamente a partire da una singola difficoltà o da un bisogno speciale, ma all'interno di una rete di relazioni e di contesti che concorrono al suo percorso di crescita.

Questa impostazione trova una concreta espressione in Una Casa per Crescere, il percorso socioeducativo diurno de Il Manto attorno al quale si è sviluppato *Dream*. Il sostegno scolastico rappresenta una componente importante dell'intervento, ma si inserisce in un accompagnamento più ampio, che coinvolge la vita quotidiana del minore, le relazioni con la famiglia e il raccordo con gli altri soggetti educativi e sociali del territorio. Si tratta, dunque, di uno spazio educativo non formale, nel quale dimensioni differenti dell'esperienza dei bambini e delle bambine possono essere osservate e messe in relazione nel tempo.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

È proprio questa continuità della presenza educativa a rendere Una Casa per Crescere un contesto particolarmente significativo per un percorso di ricerca partecipata. La crescente pluralità culturale dell'utenza non si presenta infatti come un elemento esterno rispetto al funzionamento del servizio, ma investe progressivamente il cuore dell'esperienza educativa, ovvero le relazioni con le famiglie, il rapporto con la scuola, le modalità di comunicazione, gli strumenti e le pratiche educative. Ciò consente di mettere a tema, con i soggetti coinvolti non soltanto i bisogni che emergono in una popolazione sempre più eterogenea, ma anche le risposte costruite dall'organizzazione e le eventuali tensioni tra pratiche consolidate e nuove esigenze.

È in questo senso che Una Casa per Crescere può essere considerato un laboratorio educativo, sociale e interculturale. *Educativo*, perché accompagna in maniera continuativa i percorsi di crescita dei minori attraverso una pluralità di esperienze; *sociale*, perché opera dentro una rete di relazioni che coinvolge famiglie, scuole e servizi e in cui trasformazioni sociali più ampie vengono interpretate e affrontate nella concretezza del lavoro quotidiano; *interculturale*, perché la sfida non è la presenza di una popolazione plurale, ma la capacità dell'organizzazione di interrogare i propri strumenti, le proprie relazioni e le condizioni di partecipazione che costruisce. È proprio la distanza possibile tra la multiculturalità dei destinatari e la capacità delle pratiche di riconoscere e valorizzare tale pluralità in senso interculturale a costituire uno degli aspetti centrali del caso: Una Casa per Crescere diventa così un luogo in cui un'organizzazione già orientata all'accoglienza e alla personalizzazione dell'intervento può interrogare e, se necessario, modificare strumenti, modalità di relazione e forme di partecipazione.

È dall'incontro tra queste caratteristiche – la collocazione in un territorio di frontiera, la presenza di uno spazio educativo non formale e una composizione dell'utenza stabilmente plurale – che nasce la domanda al centro del progetto *Dream*: non tanto quali interventi ad hoc aggiungere per rispondere ai bisogni dei bambini e delle famiglie con background migratorio, quanto in che modo un'organizzazione educativa possa ripensare pratiche, strumenti e relazioni alla luce delle trasformazioni sociali e culturali che attraversano il contesto in cui opera.

L'ideazione del progetto *Dream*: la collaborazione tra Cometa e Fondazione ISMU ETS

È a partire da questa domanda che prende forma *Dream - Accompagnamento educativo interculturale di "nuova generazione"*, progetto realizzato dalla Cooperativa Sociale Il Manto in collaborazione con Fondazione ISMU ETS all'interno di Una Casa per Crescere.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

La partnership nasce dall'incontro di competenze differenti. Cometa e Una Casa per Crescere – e le rispettive équipe coinvolte –, infatti, portano nel progetto un'esperienza consolidata nell'accompagnamento educativo quotidiano extrascolastico di bambini, ragazzi e famiglie. Fondazione ISMU ETS mette a disposizione competenze scientifiche sui processi migratori, l'educazione interculturale e le trasformazioni sociali, insieme a strumenti metodologici di ricerca sociale, formazione e accompagnamento organizzativo. Nel corso del progetto queste due forme di sapere sono state progressivamente messe in relazione: il sapere maturato nelle pratiche quotidiane e quello prodotto attraverso la ricerca hanno costituito risorse reciproche per leggere il contesto e immaginare possibili cambiamenti.

La genesi di *Dream* è legata a una trasformazione dell'utenza del servizio in atto da diversi anni. Già nel 2022 il 66% dei minori iscritti al centro diurno era di origine straniera: la crescente pluralizzazione dell'utenza aveva reso sempre più evidente la necessità di interrogarsi non soltanto sui bisogni specifici dei bambini e delle famiglie, ma sull'adeguatezza degli strumenti e delle modalità educative utilizzate dall'équipe di lavoro. Il progetto è nato quindi non per creare ex novo un servizio dedicato ai minori con background migratorio, bensì per lavorare dentro una realtà già plurale, assumendo le pratiche esistenti come punto di partenza di un percorso di riflessione e trasformazione.

Il progetto, realizzato tra luglio 2024 e dicembre 2026, ha coinvolto nelle due annualità scolastiche 2024/25 e 2025/26 complessivamente un centinaio di bambini e bambine, insieme alle loro famiglie e agli educatori e alle educatrici del centro. A questi soggetti si sono affiancati, nelle diverse fasi, insegnanti, mediatori e mediatrici culturali, professionisti, formatori, rappresentanti dei servizi e delle istituzioni del territorio.

L'obiettivo originario era contribuire alla prevenzione e al contrasto delle disuguaglianze educative che possono interessare i minori di origine immigrata, sostenendone i percorsi di crescita e rafforzando contemporaneamente la capacità del contesto educativo di riconoscere bisogni e risorse differenti. Queste disuguaglianze, tra l'altro, non riguardano soltanto i risultati scolastici, ma investono l'accesso alle opportunità educative extrascolastiche, il riconoscimento delle competenze non certificate, la possibilità delle famiglie di partecipare ai contesti formativi dei figli e la qualità delle relazioni tra scuola, servizi e territorio. Proprio perché si producono nell'intreccio tra caratteristiche dei soggetti e caratteristiche dei contesti, esse non possono essere affrontate agendo unicamente sui primi. Fin dall'elaborazione iniziale del progetto, l'ambizione di *Dream* non era circoscritta all'aggiunta di alcuni interventi specifici: il progetto puntava a promuovere una revisione interculturale del modello educativo, capace di incidere sulle condizioni che generano o riducono tali disuguaglianze.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Conoscere uno spazio educativo trasformandolo: la scelta della ricerca-azione partecipata

Ripensare in chiave interculturale il modello educativo significava, anzitutto, evitare di definire dall'esterno quali cambiamenti fossero necessari, costruendo invece il percorso a partire dal contesto e dalle esperienze dei soggetti coinvolti. È in questa prospettiva che è stata adottata la ricerca-azione partecipata (RAP) (Lewin, 1946), come approccio capace di mettere in relazione produzione di conoscenza, partecipazione e costruzione progressiva dell'intervento.

Nel caso di *Dream*, ciò ha significato partire da una conoscenza articolata della realtà de Una Casa per Crescere e dei soggetti che la abitano, mettendo in relazione fonti e punti di vista differenti. I dati relativi a 103 bambini e bambine coinvolti nel progetto, le testimonianze di 15 testimoni privilegiati conoscitori esperti del territorio, i bisogni rilevati e discussi nei focus group con 23 persone tra educatori, educatrici e genitori, le varie forme di espressione di circa 30 bambini e bambine attraverso laboratori espressivi, di 70 adulti tra genitori, educatori, mediatrici culturali e docenti coinvolti nei workshop creativi hanno contribuito a costruire una lettura progressivamente più ricca del contesto. L'obiettivo non era soltanto individuare bisogni o criticità, ma anche riconoscere risorse, competenze e possibilità di cambiamento già presenti *in nuce* nell'organizzazione e nelle relazioni che la attraversano.

La dimensione partecipativa ha avuto, in questo quadro, un ruolo centrale. Bambini, famiglie, educatori e altri attori non sono stati considerati come destinatari degli interventi o come fonti da cui raccogliere informazioni ed estrarre dati, ma come interlocutori capaci di contribuire alla comprensione dei problemi e alla definizione delle possibili direzioni di lavoro. La pluralità dei punti di vista è diventata così parte integrante sia del processo conoscitivo sia di quello progettuale.

La ricerca si è sviluppata attraverso una combinazione di strumenti quantitativi e qualitativi e attraverso successive occasioni di confronto, restituzione e co-progettazione a vari livelli. Più che seguire una sequenza rigidamente definita a priori, il percorso è stato progressivamente adattato sulla base di quanto emergeva nelle diverse fasi. Alcune attività previste inizialmente sono state modificate, altre introdotte nel corso del lavoro, in risposta alle esigenze e alle criticità che diventavano via via più visibili.

Questa flessibilità non ha rappresentato uno scostamento dal progetto originario, ma una componente coerente con l'approccio adottato. La RAP ha infatti consentito di assumere il processo stesso come oggetto di riflessione, interrogando non soltanto quali cambiamenti introdurre, ma anche come venivano costruite la partecipazione, la collaborazione

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

tra i diversi soggetti e le condizioni necessarie perché le trasformazioni potessero entrare stabilmente nella vita del servizio.

In questo modo, l'oggetto della ricerca si è progressivamente ampliato. Accanto alla conoscenza dei bambini, delle famiglie e dei loro bisogni, è diventato centrale riflettere sulla natura stessa del contesto educativo, sulle categorie utilizzate per leggere le situazioni, sulle modalità di relazione con le famiglie, sugli strumenti professionali e sulle forme di collaborazione con scuola e servizi. Conoscere Una Casa per Crescere – attraverso le attività progettuali e di ricerca – ha significato, dunque, accompagnare l'organizzazione nell'interrogare criticamente e ripensare, insieme a chi la abita, il proprio funzionamento.

È proprio in questo passaggio che ricerca e trasformazione interculturale si incontrano. L'intercultura non è assunta come un insieme di procedure da applicare a soggetti considerati "diversi", ma come una prospettiva attraverso cui interrogare le condizioni create dall'organizzazione: chi può partecipare, quali risorse vengono riconosciute, quali ostacoli si producono e quali pratiche possono essere ripensate. La ricerca-azione partecipata ha offerto, in questo senso, la cornice metodologica attraverso cui spostare progressivamente lo sguardo dai soli destinatari dell'intervento anche al contesto e al suo modo di operare.

La struttura del volume

Il volume è strutturato in tre parti, che ripercorrono i principali passaggi attraverso cui si è sviluppato il progetto *Dream*: dalla costruzione delle coordinate teoriche, territoriali e organizzative entro cui collocare l'esperienza, alla ricerca-azione partecipata, fino alla formazione e alla sperimentazione di pratiche e strumenti orientati alla trasformazione interculturale. Il libro costituisce, al tempo stesso, un'opera collettiva, nata dal confronto tra competenze ed esperienze differenti: ricercatrici e ricercatori di Fondazione ISMU ETS, professionisti e professioniste di Cometa e de Una Casa per Crescere, docenti universitari, formatori ed esperti coinvolti nelle diverse fasi del progetto. Questa pluralità di sguardi riflette la stessa impostazione di *Dream*, costruito attraverso il dialogo tra ricerca e conoscenza maturata sul campo dalla pratica educativa.

La prima parte, *Le coordinate del progetto Dream*, costruisce il quadro entro cui collocare l'esperienza. Il primo capitolo amplia lo sguardo sui percorsi di crescita delle nuove generazioni nelle società multiculturali, interrogando il ruolo degli spazi educativi che si collocano oltre i confini della scuola, intersecando le prospettive dell'educazione interculturale non formale e del continuum dell'educazione nel quadro della più ampia concezione dell'inclusione socioeducativa (Santagati, Barzaghi, Ferrari,

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

2024). L'attenzione si è focalizzata quindi sul territorio di Como (Cap. 2), presentato nelle sue caratteristiche principali – dal punto di vista migratorio, sociale, educativo –, con particolare attenzione alle risorse e alle criticità che attraversano un sistema locale alla frontiera con la Svizzera e alle possibilità di costruire connessioni tra scuola, servizi e altri soggetti della comunità educante. La prima parte si conclude approfondendo la realtà di Cometa e di Una Casa per Crescere (Cap. 3), ripercorrendone l'impostazione educativa, il lavoro quotidiano con bambini e famiglie e le trasformazioni prodotte dalla crescente pluralità culturale dell'utenza, fino all'ideazione del progetto *Dream*.

La seconda parte, *La ricerca-azione partecipata*, entra nel cuore del percorso di ricerca sviluppato all'interno de Una Casa per Crescere. Il punto di partenza è costituito dall'analisi condivisa del contesto educativo, costruita intrecciando dati quantitativi e qualitativi e mettendo in relazione le caratteristiche dell'utenza con le voci di genitori, educatori ed educatrici, così da individuare vulnerabilità, risorse e priorità sulle quali orientare il successivo lavoro partecipativo (Cap. 4). Il percorso è quindi ricostruito nella sua dimensione processuale, mostrando come dalla conoscenza iniziale del contesto si sia progressivamente passati al coinvolgimento dei diversi attori, alla riflessione condivisa e alla co-progettazione di possibili azioni di cambiamento (Cap. 5). Un approfondimento specifico è dedicato poi ai metodi creativi durante la ricerca, che hanno consentito di ampliare le forme della partecipazione e di valorizzare modalità differenti di rappresentare esperienze, bisogni e proposte, coinvolgendo in particolare bambini, famiglie ed educatori (Cap. 6).

Infine, la terza parte, *Formazione e trasformazione interculturale*, si concentra sul passaggio dalla conoscenza condivisa del contesto alla revisione delle pratiche educative e alle ricadute concrete del progetto. La formazione viene qui assunta come una delle principali leve attraverso cui interrogare rappresentazioni, modalità di relazione e strumenti professionali. Un primo contributo approfondisce il lavoro realizzato con famiglie immigrate, educatori ed educatrici attorno al plurilinguismo, alla lingua madre, al clima educativo e alla genitorialità (Cap. 7). Seguono due approfondimenti dedicati a questioni emerse come particolarmente rilevanti nel corso del progetto: l'intreccio tra disabiltà e background migratorio (Cap. 8) e il dialogo interreligioso (Cap. 9). La parte conclusiva restituisce infine alcuni degli strumenti sviluppati e sperimentati nel corso di *Dream* (Cap. 10) – dalla bussola didattica alle carte anamnestiche illustrate, dal percorso di italiano rivolto ai genitori al calendario multiculturale – considerati non come prodotti conclusivi o modelli rigidamente replicabili, ma come dispositivi aperti, nati dal lavoro di accompagnamento e suscettibili di ulteriore adattamento e sviluppo.

Il titolo del volume, *Intercultura al Centro. Una ricerca-azione partecipata in uno spazio educativo non formale* sintetizza, pertanto, il significato

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

complessivo del percorso che abbiamo illustrato. Da un lato, richiama la scelta di porre l'intercultura al centro della riflessione educativa, non come ambito specialistico o insieme di interventi destinati esclusivamente ai minori con background migratorio, ma come prospettiva attraverso cui trattare, riconoscere e valorizzare le pluralità nel funzionamento ordinario di un'organizzazione educativa. Dall'altro, rimanda al luogo concreto nel quale questa riflessione ha preso forma: un centro educativo non formale nel quale la crescente pluralità dei bambini e delle famiglie ha reso visibili nuove domande e ha aperto uno spazio di ricerca, confronto e sperimentazione. Il volume documenta infatti non soltanto gli esiti raggiunti, ma piuttosto il valore di un percorso nel quale conoscere il contesto, coinvolgere i soggetti che lo abitano e costruire possibili trasformazioni sono diventati momenti strettamente intrecciati. Mettere l'intercultura "al centro" significa allora, nell'esperienza di *Dream*, collocarla nella quotidianità dell'organizzazione e assumerla come una prospettiva attraverso cui leggere e ripensare il modo di educare, costruire relazioni e abitare uno spazio divenuto plurale.

Ringraziamenti

Un progetto fondato sulla partecipazione non avrebbe potuto prendere forma senza il contributo delle molte persone che, con ruoli e intensità differenti, hanno attraversato *Dream*.

Il primo ringraziamento va alle bambine e ai bambini e alle loro famiglie, che hanno condiviso esperienze, racconti, immagini, domande e punti di vista, accettando di partecipare a un percorso nel quale la loro esperienza non è stata considerata soltanto oggetto di osservazione, ma parte della conoscenza prodotta.

Ringraziamo gli educatori e le educatrici de Il Manto e a tutti i professionisti di Cometa che hanno contribuito alla progettazione, alla realizzazione e alla riflessione scientifica sul percorso, mettendo a disposizione competenze professionali, conoscenza del contesto e, soprattutto, la disponibilità a interrogare e rivedere le pratiche consolidate.

Un ringraziamento va ai mediatori e alle mediatrici culturali, ai professionisti e ai rappresentanti delle istituzioni e dei servizi, delle associazioni e delle realtà religiose che hanno partecipato alle interviste, ai focus group, ai workshop, ai momenti formativi e alle differenti fasi di ricerca, confronto e co-progettazione di *Dream*.

Infine, il nostro ringraziamento va a Enel Cuore Onlus Ente Filantropico, Fondazione ICO Falck e Crédit Agricole Italia, il cui sostegno ha reso possibile la realizzazione del progetto *Dream*.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Parte prima

Le coordinate del progetto *Dream*

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Presentazione

di Alessandra Barzaghi

La prima parte del volume intende collocare il progetto *Dream* nel contesto delle profonde trasformazioni sociali e culturali che attraversano le società contemporanee e che investono in modo particolare le nuove generazioni.

La presenza di bambini e bambine con background migratorio non rappresenta più una condizione eccezionale o legata esclusivamente ai fenomeni di recente immigrazione, ma costituisce da tempo una componente ordinaria della vita sociale e educativa (Cap. 1). Le nuove generazioni crescono infatti attraversando una pluralità di mondi sociali, linguistici, culturali e relazionali, nei quali costruiscono apprendimenti, identità, appartenenze e possibilità di futuro (Fondazione ISMU ETS, 2025). Questa trasformazione richiede di superare una concezione dell'educazione centrata esclusivamente sulla scuola e di guardare al continuum delle esperienze che si sviluppano nella famiglia, nella scuola, nei servizi, nei luoghi dello sport e del tempo libero, nelle associazioni e nei diversi contesti della vita quotidiana (Merico, Scardigno, 2022). La prospettiva dell'inclusione socioeducativa consente, in questa direzione, di interrogarsi non soltanto sulle difficoltà dei singoli, ma sulle opportunità concretamente offerte dai contesti: sulla possibilità di riconoscere apprendimenti e competenze, costruire relazioni significative, partecipare e sviluppare forme di appartenenza (Santagati, Barzaghi, Ferrari, 2024). L'educazione interculturale viene così intesa non come risposta occasionale alla presenza della diversità, ma come una prospettiva capace di trasformare le pratiche educative e i contesti, nella direzione di maggiore equità, riconoscimento delle differenze e partecipazione (Giménez, 2012).

È in questa chiave di lettura che si inserisce l'analisi della realtà multiculturale di Como (Cap. 2), un territorio di frontiera caratterizzato da una presenza ormai stabilizzata delle famiglie immigrate, da una significativa pluralità culturale e da ampie differenze sociali e territoriali. L'indagine

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

di sfondo, basata su dati secondari della Prefettura (2024) e su interviste semi-strutturate, individuali e di gruppo, con 15 testimoni privilegiati del territorio – realizzate nella prima fase del progetto *Dream* –, mostra come le sfide educative che bimbi e bimbe di varia provenienza si trovano a vivere, non possano essere ricondotte alla sola dimensione linguistica o culturale, ma siano intrecciate alle condizioni familiari, economiche e relazionali, ai percorsi di ricongiungimento, alle esperienze scolastiche e alle possibilità di accesso alle risorse educative. Al tempo stesso, Como dispone di una rete articolata di scuole, servizi, associazioni, realtà religiose e soggetti del terzo settore, con un potenziale rilevante che risiede nella capacità di costruire connessioni e corresponsabilità educative tra questi diversi attori.

In questo scenario si colloca l'operato di Cometa e, in particolare, della cooperativa Il Manto e del percorso socioeducativo Una Casa per Crescere (Cap. 3), come esperienza concreta di accoglienza, educazione e presa in carico che parte dall'unicità della persona e dalla sua storia e che, nel tempo, ha sviluppato una rete di relazioni tra famiglie, educatori, scuola e territorio, con un'attenzione specifica ai più svantaggiati e al sostegno di fronte alle difficoltà scolastiche in uno spazio educativo non formale di alta qualità. Il progetto *Dream*, co-progettato e implementato in partnership con Fondazione ISMU ETS, rappresenta un ulteriore passaggio per le attività di Cometa, grazie al coinvolgimento di un centinaio di bambine e bambini – in larga parte con background migratorio negli aa.ss. 2024/25 - 2025/26 – e delle loro famiglie, come protagonisti in un percorso di ripensamento interculturale del centro e della sua proposta educativa già radicata sul territorio, attraverso una ricerca-azione partecipata.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

1. Crescere tra mondi sociali diversi. Nuove generazioni, educazione e intercultura nella vita quotidiana

di Mariagrazia Santagati

1.1. Dall'emergenza alla quotidianità

Le immagini che, periodicamente, riportano al centro dell'attenzione pubblica bambini e bambine in movimento, giovani soli o famiglie costrette ad affrontare condizioni di estrema pericolosità, tendono a raffigurare i minori coinvolti nelle migrazioni come una presenza "eccezionale". Le vicende alle frontiere europee, come quanto accaduto di recente a Ceuta[1], rendono visibile una realtà che, al di fuori dei momenti di crisi, rischia invece di rimanere sullo sfondo. Si tratta, tuttavia, di una condizione che attraversa ormai stabilmente le società contemporanee (Ensor, Goździak, 2010): quella di generazioni che crescono all'interno di contesti segnati dalla mobilità umana e caratterizzati da una pluralità di provenienze, appartenenze e traiettorie biografiche.

Anche il messaggio di Papa Leone XIV per la Giornata Mondiale del Migrante e del Rifugiato – datato 11 agosto 2026 e intitolato *Anche uno solo di questi bambini* – richiama la necessità di sottrarsi a una visione riduttiva e disumanizzante delle migrazioni (Morera-Bello et al., 2026). L'invito è a considerare i minori non soltanto come numeri o categorie da accogliere, assistere o controllare, ma come soggetti capaci di contribuire alla vita delle società in cui risiedono. Bambini e bambine rappresentano «volti concreti» e «storie uniche» che sollecitano la responsabilità di comunità e istituzioni civili nella costruzione di opportunità reali di protezione, educazione e inclusione per chi migra[2].

[1] Per approfondire gli eventi dell'estate del 2026 a Ceuta, cfr. Associated Press (2026), *Thousands of migrants in Ceuta wait in limbo while Spain figures out what to do with them*, disponibile in: https://apnews.com/article/spain-ceuta-morocco-migration-fe8e003171d5ce019d978ed9eaea49ed.

[2] Papa Leone XIV, *Anche uno solo di questi bambini. Messaggio per la 112ª Giornata Mondiale del Migrante e del Rifugiato*, http://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2026/08/14/0638/01192.html.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Questo appello offre una chiave di lettura rilevante, anche al di là della specifica condizione dei minori direttamente coinvolti nell'esperienza migratoria. Consente infatti di spostare lo sguardo dalla frontiera alla vita quotidiana (Barzaghi, Santagati, 2025): oltrepassati i confini, bambini e bambine crescono, abitano i territori, frequentano scuole e altri contesti educativi, costruiscono amicizie, apprendono lingue, sperimentano appartenenze molteplici, incontrano opportunità e ostacoli, si confrontano con aspettative, discriminazioni e possibilità.

La questione delle nuove generazioni nelle società multiculturali si colloca così, oltre la ribalta dell'emergenza, sul terreno ordinario della quotidianità. Una quotidianità che riguarda certo i neoarrivati, ma anche coloro che nascono o crescono in una società diversa da quella in cui sono cresciuti i propri genitori. Parlare di minori di origine immigrata significa dunque – come già messo in luce dalla letteratura internazionale (Portes, Rumbaut, 2001; Crul, Vermeulen, 2003) –, confrontarsi con un universo eterogeneo per lingue e culture, percorsi e condizioni sociali. Una complessità che interroga profondamente le società e le istituzioni, chiamate a elaborare risposte capaci di confrontarsi con la pluralizzazione delle esperienze e delle appartenenze.

Per molti bambini e ragazzi cosiddetti di "seconda generazione" nati nel Paese d'accoglienza, tra l'altro, l'esperienza della migrazione non costituisce necessariamente il centro della propria biografia, pur influenzando le condizioni nelle quali essa si sviluppa. Il background migratorio si intreccia con l'origine e la posizione dentro il nucleo familiare, la classe sociale, il genere, la disabilità, il luogo di residenza, la condizione giuridica, le appartenenze religiose, le risorse culturali della famiglia e le caratteristiche dei contesti territoriali (Zanfrini, 2026). La prospettiva intersezionale consente così di evitare che la differenza culturale venga assunta come unica chiave interpretativa (Hill-Collins, 2022), mostrando come differenti dimensioni della posizione sociale possano combinarsi nel produrre opportunità e disuguaglianze nella vita di questi bambini e bambine.

I minori stranieri condividono, tra l'altro, con i nativi l'esposizione alla *superdiversity* tipica delle società contemporanee, che trasforma l'esperienza globale di tutti i bambini e le bambine (Vertovec, 2007). La diversità, quindi, non costituisce di per sé uno svantaggio, ma può diventarlo quando i contesti sociali ed educativi non sono organizzati per riconoscerla e valorizzarla (Gogolin, 2011). In tal senso, le nuove generazioni con background migratorio possono infatti sperimentare disuguaglianze economiche, difficoltà nei percorsi scolastici, precarietà abitativa, discriminazioni etnico-razziali e processi di marginalizzazione (Stevens, Dworkin, 2019). È opportuno ribadire ancora, tuttavia, che tali condizioni non esauriscono la loro esperienza e non sono l'unico criterio attraverso cui interpretarla (Santagati, 2019; 2021).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

La domanda che orienta questo capitolo è allora la seguente: come si cresce oggi nelle società multiculturali? E, soprattutto, attraverso quali esperienze educative, relazioni e contesti si costruiscono apprendimenti, appartenenze, possibilità di partecipazione e di futuro?

Porre la questione in questi termini significa superare due prospettive ricorrenti nel dibattito scientifico e politico. La prima consiste nel circoscrivere l'educazione prevalentemente alla scuola, come testimonia l'ampia mole di studi dedicati all'educazione formale (Azzolini et al., 2019) e, al contrario, la relativa scarsità di ricerche sui contesti convenzionalmente definiti come "extrascolastici" (Ambrosini, Pozzi, 2017). La seconda riguarda la tendenza a ricondurre le difficoltà dei bambini e delle loro famiglie alle caratteristiche individuali, a quelle socioeconomiche e culturali dei gruppi di provenienza, senza interrogare i vincoli e le opportunità prodotti dai contesti nei quali essi vivono.

Il percorso proposto nelle pagine che seguono intende sottrarsi a queste letture riduttive, spostando progressivamente lo sguardo dalla scuola come unico centro dell'educazione alla pluralità delle esperienze socioeducative, delle relazioni e dei contesti attraverso cui le nuove generazioni costruiscono il proprio percorso di crescita.

1.2. Formarsi nella vita sociale: un'idea che viene da lontano

Il fatto che il percorso di vita delle persone si configuri come un'esperienza di apprendimento continuo, capace di attraversare molteplici sfere dell'esistenza e di sottrarsi ai confini di una formazione circoscritta a specifici luoghi e momenti della vita, attraversa una parte significativa della tradizione sociologica e pedagogica. Ben prima dell'attuale dibattito sulla pluralizzazione dei contesti formativi e sul *lifelong learning* (Chisholm, 2024), diversi autori e autrici avevano posto l'attenzione sui processi attraverso i quali gli individui si formano nell'esperienza quotidiana, nelle relazioni e nella partecipazione alla vita sociale (Martineau, 1849; Merico, 2022).

Le formulazioni più significative di questo approccio sono rintracciabili nella riflessione sviluppata tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento, in una fase di grande trasformazione, segnata dai profondi processi di urbanizzazione, industrializzazione e mobilità umana. In particolare, la Chicago delle grandi migrazioni costituiva un laboratorio privilegiato per osservare le nuove forme della vita urbana e i problemi posti dalla convivenza tra gruppi sociali e culturali differenti (Cersosimo, Rauty, 2023; Santagati et al., 2023; Ferrari, 2026).

In un contesto segnato da nuove e vecchie disuguaglianze e forme di socialità, l'educazione non poteva essere pensata come una sfera separa-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

ta dalla vita sociale né come una responsabilità esclusivamente scolastica. È in questo orizzonte che assume particolare rilievo il contributo di Jane Addams (Rauty, 2017). L'esperienza di Hull House – un centro rivolto anche a ragazzi e giovani e fondato a Chicago nel 1889 –, rappresenta un tentativo concreto di costruire uno spazio nel quale persone di diversa estrazione socioculturale potessero incontrarsi, accedere a opportunità formative e culturali e partecipare alla vita collettiva (Addams, 1910). Attività educative, culturali, sociali e civiche si intrecciavano in un'esperienza in cui era difficile distinguere, con le categorie contemporanee, tra istruzione, educazione non formale, intervento sociale e partecipazione comunitaria.

La riflessione di Addams e delle riformatrici raccolte attorno a questa iniziativa metteva al centro il rapporto tra educazione e concrete condizioni di esistenza delle persone (Santagati, 2025). Educare, per le donne della Hull House, non significava soltanto trasmettere conoscenze, ma creare condizioni attraverso le quali individui e gruppi potessero sviluppare capacità, interessi e aspirazioni e prendere parte alla vita collettiva. In questo senso, secondo Addams (1902) il problema educativo si configurava come un problema di democrazia: una società non poteva dirsi realmente democratica, se una parte dei suoi membri non disponeva delle risorse materiali, culturali e relazionali necessarie per partecipare alla vita sociale. Le possibilità educative non dipendevano, di conseguenza, soltanto dalle caratteristiche, dalle capacità o dalla volontà dei singoli, ma anche dalle opportunità che i diversi ambienti rendevano concretamente disponibili.

Allo stesso tempo, la tradizione pragmatista e interazionista mostrava come esperienza e relazione costituissero dimensioni centrali della costruzione e formazione del soggetto (Colombo, 2011). Per Dewey (1899; 1916), l'apprendimento non poteva essere ridotto all'acquisizione di contenuti separati dall'esperienza, ma si sviluppava attraverso la partecipazione a mondi sociali concreti. Mead (1934), da una prospettiva complementare, mostrava come il sé non precedesse la relazione sociale, ma si costituisse progressivamente attraverso l'interazione, la comunicazione e l'assunzione del punto di vista degli altri.

Già un secolo fa, si delineava pertanto un punto particolarmente rilevante per la nostra riflessione: l'idea che si apprende non soltanto in un'istituzione, ma attraverso l'esperienza sociale. È assodato che, per i bambini di diversa origine, oltre alla famiglia e alla scuola, i luoghi del gioco, la strada, le attività sportive e culturali, le associazioni, i gruppi dei pari e le diverse comunità di appartenenza rappresentino altrettanti contesti nei quali si costruiscono relazioni, si sperimentano confini e possibilità dell'appartenenza e si apprendono modi di stare con gli altri (Colombo, 2026).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

L'attenzione alla pluralità dei luoghi dell'educazione non è dunque una novità. Ciò che appare nuovo è piuttosto la crescente interdipendenza tra esperienze e contesti tradizionalmente considerati distinti, che rende sempre più difficile separare nettamente istruzione, socialità, tempo libero e partecipazione, sollecitando invece una rilettura delle relazioni tra apprendimento formale, non formale e informale (Colombo, 2001; Biesta, 2011; OECD, 2026).

La ricostruzione della genealogia dell'idea che la formazione della persona avviene attraverso la pluralità delle esperienze sociali permette così di interrogarsi su quali esperienze contribuiscano effettivamente ad esiti positivi della crescita delle nuove generazioni e sulle condizioni che li rendono possibili. Crescere significa acquisire progressivamente la capacità di attraversare contesti diversi, interpretarne le regole, superare le barriere, costruire relazioni e trovare una propria posizione al loro interno. È a partire da questa prospettiva che il tema della pluralità degli spazi educativi è ripreso nelle riflessioni contemporanee, spostando l'attenzione alle connessioni e alle possibili dis/continuità tra le diverse esperienze sociali.

1.3. Oltre i confini educativi: dal policentrismo al continuum

La progressiva messa in discussione di una concezione scuola-centrica dell'educazione ha portato le scienze sociali a riconoscere il carattere plurale dei processi formativi (Colombo, 2026). Nel dibattito italiano, questa consapevolezza è stata espressa attraverso concetti quali policentrismo formativo e sistema formativo integrato, che hanno avuto il merito di rendere visibile una realtà spesso oscurata dalla centralità simbolica e istituzionale della scuola (Cesareo, 1976; Giovannini, 1987; Ribolzi, 2020), affermando che l'educazione non si esaurisce all'interno dell'educazione formale ma si sviluppa anche fuori dalla scuola.

È tuttavia proprio a questo punto che emerge l'ambivalenza della categoria di "extrascuola". Il termine ha una funzione prettamente descrittiva, ma definisce una pluralità di esperienze a partire da ciò che esse non sono, ovvero "scolastiche" (Zago, 2017). In questo modo, attività e luoghi che ricoprono un ruolo importante nella vita delle nuove generazioni rischiano di essere collocati in una posizione implicitamente periferica, complementare o residuale rispetto all'istruzione formale (Bertozzi, Santagati, 2006).

La letteratura dedicata ai minori di origine immigrata rende particolarmente evidente questo problema. Se la scuola è stata giustamente riconosciuta come uno dei principali luoghi nei quali si giocano i processi "forti" di inclusione (Argentin, 2021), una parte più limitata della ricerca

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

si è interrogata sulle esperienze che si sviluppano al di fuori dell'istituzione scolastica, lasciando intendere che essi sono "deboli" (Ambrosini, Molina, 2004). Per molti bambini con background migratorio, gli spazi extrascolastici possono costituire invece luoghi basilari nei quali sperimentare appartenenze diverse da quelle familiari e scolastiche, ampliare le proprie reti relazionali e accedere a risorse culturali altrimenti non disponibili. Tuttavia, questi luoghi possono anche rimanere scollegati dalla scuola e dagli altri servizi, assumendo una funzione non rilevante nel supporto di fronte a difficoltà individuate altrove. La sfida, dunque, non consiste semplicemente nel riconoscere l'importanza di ciò che avviene fuori dalla scuola, né nel contrapporre le diverse agenzie educative, ma piuttosto nel comprendere come le diverse esperienze che attraversano la vita di bambini e bambine possano essere messe in relazione in modo costante e sistemico.

È in questa direzione che si colloca la proposta del "continuum dell'educazione", ripreso e sistematizzato da Merico e Scardigno (2022), che interpretano la formazione non come la semplice somma di apprendimenti prodotti in luoghi differenti, ma come un processo che li connette attraverso relazioni, integrazioni e possibili ibridazioni tra contesti formali, non formali e informali (Scardigno, Morciano, 2022). Una prospettiva che riprende, in forme contemporanee, la classica intuizione secondo cui l'educazione non può essere osservata attraverso compartimenti separati, ma nel rapporto tra scuola e società e nella continuità dell'esperienza sociale (Mannheim, 1943).

Il continuum educativo non comporta il venir meno delle differenze tra scuola, famiglia, servizi e altre agenzie educative, particolarmente marcate quando si parla di migranti (Cicciarelli, 2019). Al contrario, invita a riconoscerne le specificità, interrogandosi al tempo stesso sulle discontinuità che possono prodursi tra di esse. Bambini e bambine con background migratorio attraversano infatti quotidianamente mondi sociali differenti, ma questi non sempre comunicano tra loro (Santagati, Colussi, 2024). Le competenze costruite in un contesto possono rimanere invisibili in un altro; le difficoltà possono essere interpretate separatamente dai diversi servizi; le aspirazioni dei minori possono trovare sostegno in alcuni ambienti e non essere riconosciute in altri (Santagati, Visioli, 2026). Le loro traiettorie educative possono infatti svilupparsi all'intersezione tra molteplici contesti linguistici, culturali, relazionali e, per alcuni, anche esperienze migratorie e biografiche complesse. Il rischio è che questa pluralità venga interpretata esclusivamente come un fattore di complessità o di difficoltà, a partire dalla posizione del soggetto nel sistema scolastico o di accoglienza, anziché come una dimensione costitutiva della loro esperienza di apprendimento (Santagati et al., 2024; Ferrari et al., 2025).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Il paradigma del continuum educativo consentirebbe dunque di affrontare tali tensioni, superando la separazione tra *schooling* e *non-schooling,* anche per i minori di origine immigrata. Ma questo passaggio pone un ulteriore dilemma: non tutte le esperienze offrono le stesse opportunità formative e la semplice disponibilità di molte risorse educative non garantisce che esse siano effettivamente accessibili, riconoscibili e utilizzabili da tutti e tutte nello stesso modo. Come rendere il continuum educativo non solo efficace ma anche inclusivo?

1.4. Verso l'inclusione socioeducativa dei minori con background migratorio

È il modello analitico dell'inclusione socioeducativa – elaborato in Santagati et al., 2024, pp. 174 e segg. – che ci consente di approfondire le condizioni attraverso le quali questa pluralità di esperienze educative può tradursi in effettive opportunità di crescita e partecipazione per i minori di origine immigrata. La proposta non coincide con una semplice estensione della nozione di inclusione scolastica, ma propone di considerare congiuntamente le dimensioni educative e sociali dell'esperienza dei giovani, ispirandosi alle riflessioni proposte da Besozzi (2013).

Il nesso tra continuum e inclusione appare stretto. Il continuum permette di vedere che l'apprendimento non si interrompe ai confini della scuola e che le diverse esperienze sperimentate dai soggetti confluiscono in una biografia educativa più ampia. L'inclusione socioeducativa consente, a sua volta, di interrogare ciò che accade all'interno e tra questi diversi contesti: quali apprendimenti vengono riconosciuti dal sistema di socializzazione e quali vengono messi in gioco dal soggetto per posizionarsi dentro quel sistema? Quali relazioni diventano possibili, a scuola e fuori? Quali opportunità sono concretamente accessibili e quali invece restano inerti per i soggetti più vulnerabili? Quali condizioni producono discontinuità o esclusione?

Il primo asse del modello dell'inclusione socioeducativa si fonda sul concetto di "apprendimento globale" (ripreso da Morrice, 2014). Per i soggetti migranti, apprendere non coincide esclusivamente con l'acquisizione di conoscenze scolastiche – non sempre riconosciute o utili, tra l'altro, se maturate nel Paese di origine –, ma comprende un insieme più ampio di competenze cognitive, linguistiche, relazionali, culturali, emotive e pratiche costruite nel corso dell'esperienza migratoria e biografica. Per i bambini e le bambine con background migratorio, questa dimensione invita a riconoscere patrimoni plurilingue e pluriculturali, competenze maturate nei diversi ambienti di vita e capacità sviluppate nell'attraversamento di mondi sociali differenti. Se una lettura esclusivamente scolastica rischia

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

di rendere visibili soprattutto le eventuali carenze rispetto agli standard richiesti dall'istituzione scuola, la prospettiva dell'apprendimento globale permette invece di spostare lo sguardo dai deficit alle risorse, senza per questo negare l'esistenza di difficoltà e disuguaglianze. La sfida educativa diventa allora quella di creare condizioni nelle quali competenze e apprendimenti costruiti in contesti differenti possano essere riconosciuti e diventare parte del percorso di crescita.

Il secondo asse del modello analitico qui riproposto è costituito dall'inclusione socio-relazionale. Anche in questo caso, il collegamento con il paradigma del continuum è evidente: per le nuove generazioni che crescono nelle società multiculturali, attraversare molti contesti non significa necessariamente poter costruire relazioni significative, anzi si possono verificare dinamiche di esclusione, discriminazione o segregazione (Cordini, Parma, 2025). La presenza in una scuola, in un'associazione o in un centro educativo non coincide automaticamente con il riconoscimento, lo sviluppo di appartenenza e la costruzione di amicizie interetniche (Santagati, Caragiuli, Abdel-Qader, 2025): perché l'incontro diventi esperienza educativa significativa occorrono contesti, pratiche e figure capaci di sostenere la costruzione di legami positivi.

Apprendimento globale e inclusione socio-relazionale costituiscono così due dimensioni fondamentali attraverso le quali il continuum dell'educazione può assumere una concreta rilevanza inclusiva. Da un lato, riconoscere che il soggetto apprende in contesti diversi significa valorizzare una biografia educativa che non coincide con il solo percorso scolastico; dall'altro, mettere in relazione tali esperienze significa interrogare la possibilità di costruire legami, continuità, forme di appartenenza e connessioni tra apprendimenti e relazioni maturate in mondi sociali differenti[3]. Questo connubio si può realizzare in ambiti educativi che possano essere intesi come spazi di connessione: tra gli apprendimenti formali e quelli costruiti nella vita quotidiana; tra le relazioni familiari, scolastiche e territoriali; tra risorse già possedute e nuove opportunità di sviluppo. La funzione inclusiva di centri di questo tipo non risiede soltanto nelle attività proposte, ma nella capacità di costruire continuità e mediazioni tra esperienze che, altrimenti, rischierebbero di rimanere separate.

[3] Restano sullo sfondo le altre due dimensioni dell'*agency* e dell'*effetto contesto,* presenti nel modello analitico dell'inclusione socioeducativa (Santagati et al., 2024). I bambini e gli adolescenti non attraversano passivamente le opportunità disponibili, ma interpretano e utilizzano le risorse sulla base delle proprie aspirazioni e delle proprie biografie; questa capacità di azione si esercita tuttavia entro condizioni sociali e territoriali che possono ampliare oppure restringere il campo delle possibilità.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

1.5. Spazi educativi nell'Italia multiculturale

Come già anticipato in precedenza, la ricerca sui contesti educativi non formali e sulla loro influenza nelle biografie delle nuove generazioni con background migratorio rimane limitata nel panorama italiano (Ambrosini, Pozzi, 2017). Le indagini disponibili consentono tuttavia di individuare alcuni risultati significativi, mostrando come oratori, doposcuola, centri educativi e altri servizi territoriali possano rappresentare luoghi importanti di apprendimento, socializzazione e costruzione di relazioni, senza che tali funzioni derivino automaticamente dalla semplice esistenza di uno spazio fuori dalla scuola.

Un primo ambito di ricerca riguarda gli oratori che, soprattutto nel Nord Italia, hanno rappresentato una delle infrastrutture educative territoriali maggiormente accessibili anche alle famiglie di origine immigrata. Già le ricerche condotte nei primi anni Duemila avevano evidenziato come bambini provenienti da famiglie non cattoliche o non religiose frequentassero questi luoghi per partecipare ad attività di gioco, sport, sostegno allo studio e incontro con i coetanei (Ambrosini, Cominelli, 2004). L'oratorio assumeva così una funzione che andava oltre la sua tradizionale caratterizzazione religiosa, configurandosi come uno spazio nel quale si intrecciavano attività educative, ricreative e relazionali.

Le stesse ricerche segnalavano, contemporaneamente, alcune contraddizioni. La presenza di giovani di origine immigrata non coincideva necessariamente con una piena partecipazione alle dinamiche relazionali di questi luoghi; permanevano difficoltà nel coinvolgimento delle famiglie, differenze nelle modalità di utilizzo delle strutture e, talvolta, casi di alta concentrazione di minori stranieri e altri gruppi socialmente svantaggiati (Cologna, Breviglieri, 2003).

Un'analisi più recente colloca gli oratori dell'area metropolitana milanese all'interno di una più ampia ecologia delle risorse educative territoriali (Lodigiani, Riniolo, 2024). L'attenzione si sposta dal singolo servizio alla distribuzione delle opportunità nei quartieri e alle concrete possibilità di accesso da parte delle diverse popolazioni. La questione non riguarda soltanto quali risorse siano presenti, ma dove siano collocate, quali gruppi riescano effettivamente a intercettarle e quali condizioni – economiche, organizzative, relazionali e informative – rendano possibile la loro fruizione. Anche in presenza di una pluralità di offerte, le opportunità educative possono risultare distribuite in modo diseguale e diventare più difficilmente accessibili per le famiglie con meno risorse per orientarsi nel territorio, come avviene nel caso delle famiglie immigrate.

Un altro ambito di ricerca sugli spazi educativi non formali, frequentati da giovani con background migratorio, ha riguardato i centri di aggregazione giovanile di natura pubblica o promossi dalle organizzazioni

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

del privato sociale. In una ricerca condotta in Lombardia, Ambrosini et al. (2011) hanno mostrato come la semplice apertura di uno spazio per minori di diversa origine non producesse necessariamente forme di socialità interetnica. In alcuni contesti "a bassa soglia", caratterizzati da libero accesso e da una limitata strutturazione delle attività, persisteva infatti una sostanziale separazione tra gruppi differenti. Al contrario, in altri centri nei quali la condivisione e lo scambio costituivano obiettivi espliciti dell'azione educativa, le attività organizzate e la presenza degli educatori contribuivano a creare occasioni più strutturate di incontro e, in alcuni casi, relazioni capaci di proseguire anche oltre lo spazio del centro.

La recente ricerca qualitativa di De Almeida Barros (2026), condotta attraverso l'osservazione partecipante in differenti contesti di educazione non formale nella città di Torino, approfondisce ulteriormente queste esperienze. Lo studio mostra come tali spazi possano offrire ai giovani con background migratorio occasioni nelle quali competenze relazionali, linguistiche, pratiche e sociali – non sempre valorizzate nei percorsi scolastici – sono riconosciute e possono essere messe in gioco. L'esperienza non formale può così incidere non soltanto sull'accesso a nuove attività, ma anche sulla posizione che i giovani assumono all'interno del gruppo e sull'immagine che costruiscono delle proprie capacità.

Anche in questo caso, tuttavia, non vi è nulla di automatico. Un centro educativo o un doposcuola possono ampliare le opportunità dei ragazzi, ma possono anche riprodurre classificazioni e aspettative differenziate, soprattutto quando l'intervento viene costruito prevalentemente intorno alle difficoltà attribuite ai destinatari. Il rischio è particolarmente evidente nei servizi di sostegno allo studio che assumono una configurazione fortemente scolasticizzata: uno spazio nato per offrire un'esperienza educativa alternativa può trasformarsi nel semplice prolungamento della scuola, nella quale il minore è identificato soprattutto attraverso le proprie carenze (De Almeida Barros, 2026).

Nel complesso, le ricerche richiamate convergono su un punto: la funzione inclusiva dell'educazione non formale non dipende né dalla semplice disponibilità di uno spazio né dalla sua collocazione esterna alla scuola. Essa si costruisce attraverso pratiche concrete: le modalità di accesso e di partecipazione, le attività proposte, il riconoscimento delle competenze dei partecipanti, la possibilità di assumere ruoli attivi, la gestione dei conflitti e il modo in cui gli adulti interpretano e rendono socialmente significative le differenze (Ambrosini, Pozzi, 2017).

A partire dalle evidenze empiriche emerse nelle diverse ricerche, è possibile individuare, in termini analitici e senza trasformarle in categorie rigide, almeno tre possibili configurazioni degli spazi educativi frequentati dai giovani con background migratorio.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Una prima configurazione è quella degli "spazi di compresenza", nei quali soggetti con origini e appartenenze differenti condividono lo stesso luogo senza che ciò produca necessariamente occasioni di conoscenza reciproca, scambio o relazioni significative. La semplice prossimità fisica, come mostrano le ricerche sopra citate, non è infatti sufficiente a superare distanze, confini o dinamiche di separazione tra gruppi.

Una seconda configurazione è quella degli "spazi di connessione", nei quali attività condivise e una presenza educativa intenzionale creano occasioni di incontro e contribuiscono a mettere in relazione persone, esperienze e risorse che altrimenti potrebbero rimanere separate. In questi contesti, la relazione non è lasciata alla spontaneità della socialità, ma è sostenuta attraverso pratiche organizzate capaci di favorire la partecipazione e la costruzione di legami che attraversano, almeno in parte, i confini tra gruppi differenti.

Una terza configurazione è costituita dagli "spazi identitari o comunitari", nei quali l'appartenenza etnica, culturale o religiosa rappresenta una risorsa centrale di riconoscimento, protezione e sostegno. Tali spazi non devono essere interpretati automaticamente come luoghi di chiusura o segregazione: soprattutto in presenza di esperienze di marginalizzazione o discriminazione, le reti comunitarie possono offrire continuità, supporto e condizioni importanti per la costruzione dell'identità e dell'appartenenza (Ambrosini, Bonizzoni, Molli, 2021; Caragiuli, 2025; Santagati, Lodigiani, Caragiuli, 2025).

Le tre configurazioni non rappresentano tipologie reciprocamente esclusive né definiscono una gerarchia tra spazi aperti e chiusi. Uno stesso contesto può presentare, in momenti diversi o per gruppi differenti, dinamiche di compresenza, connessione e rafforzamento identitario. La distinzione consente piuttosto di riflettere su quali relazioni vengano effettivamente rese possibili all'interno dei contesti educativi e attraverso quali pratiche educative. Da questo punto di vista, gli spazi non formali possono assumere una funzione significativa nelle società multiculturali, perché sono luoghi nei quali apprendimenti e costruzione di buone relazioni sono intenzionalmente compresenti.

1.6. L'educazione interculturale non formale e trasformativa

La riflessione sui contesti educativi frequentati dalle nuove generazioni multiculturali non può essere separata da quella relativa al modo in cui la differenza è interpretata e affrontata. La presenza, nello stesso spazio, di bambini e bambine con differenti origini, lingue e appartenenze non produce automaticamente un'esperienza interculturale: la pluralità non

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

coincide di per sé con lo scambio, la compresenza non garantisce riconoscimento e la diversità non genera necessariamente trasformazione.

È precisamente a partire da questa consapevolezza che si sviluppa la prospettiva dell'educazione interculturale. Essa nasce dal tentativo di superare, da un lato, una concezione assimilazionista, orientata a ricondurre le differenze a un modello unico di normalità e, dall'altro, una lettura essenzialista della cultura, che tende a rappresentare individui e gruppi come portatori di identità diverse, sì, ma fisse, coerenti e separate tra loro (Zapata-Barrero, 2015).

Nella prospettiva proposta da Giménez (2012), l'intercultura può essere letta a partire dall'intreccio di tre dimensioni fondamentali: uguaglianza, differenza e scambio. L'uguaglianza richiama il riconoscimento della pari dignità e dei diritti; la differenza rimanda alla pluralità delle esperienze, delle appartenenze e delle posizioni sociali; lo scambio introduce una dimensione propriamente relazionale, sottolineando che l'intercultura non riguarda soltanto il riconoscimento dell'altro, ma la costruzione di rapporti nei quali tutti i soggetti sono coinvolti e possono essere trasformati dall'incontro.

Questa impostazione consente di evitare due riduzioni opposte. L'intercultura non coincide con una generica tolleranza della differenza, ma neppure con la sua celebrazione attraverso iniziative occasionali o rappresentazioni folkloriche. Essa interroga piuttosto il modo in cui le differenze vengono riconosciute, interpretate e rese oggetto di relazione all'interno dei contesti concreti della vita sociale e delle istituzioni (Santagati, Zanzottera, 2018).

Questa concezione risulta particolarmente utile nel quadro argomentativo sviluppato fin qui. Se la crescita delle nuove generazioni si realizza attraverso l'attraversamento di una pluralità di mondi sociali e se i contesti educativi non formali costituiscono luoghi dotati di una propria intenzionalità educativa, la questione interculturale non può essere confinata esclusivamente alla scuola o ridotta a uno specifico settore di intervento. Essa riguarda, più ampiamente, il modo in cui bambini e bambine apprendono a confrontarsi con la differenza, costruiscono appartenenze e partecipano a relazioni che attraversano origini, lingue, condizioni sociali e storie differenti.

In questa direzione, Młynarczuk-Sokołowska (2022) definisce l'educazione interculturale riprendendo la concezione di *Holistic Intercultural Education* di Nikitorowicz, come «un processo che implica una serie di azioni, sia intenzionali e istituzionali, sia spontanee» (p. 83, trad. propria). L'intercultura non coincide con un insieme delimitato di contenuti o con interventi occasionali, ma si sviluppa attraverso azioni intenzionali e istituzionalmente organizzate, insieme alle esperienze che prendono forma nella vita quotidiana. La stessa autrice sottolinea che «l'educazione

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

interculturale deve essere considerata un processo che dura tutta la vita» e che le dimensioni formale, non formale e spontanea dell'educazione «si compenetrano e si completano a vicenda» (p. 83).

Come osserva la studiosa, il non formale «va oltre il trasferimento passivo di conoscenza» (p. 83) e si fonda su modalità di *active learning* capaci di coinvolgere dimensioni intellettuali, emotive e comportamentali dell'apprendimento. La sua rilevanza risiede quindi nella possibilità di costruire condizioni differenti per partecipare e apprendere. Tali esperienze possono integrare quanto avviene nell'educazione formale e offrire «ispirazione e alternative alle attività tradizionali» (p. 95).

È su questo terreno che acquista consistenza l'idea di una *educazione interculturale non formale*. I centri educativi, le associazioni e gli altri contesti socioeducativi non rappresentano semplicemente luoghi nei quali si riproducono apprendimenti definiti altrove. Possono costituire spazi nei quali le differenze vengono concretamente incontrate, interpretate e negoziate attraverso attività condivise, pratiche di cooperazione, relazioni tra pari e con gli adulti, nonché attraverso l'elaborazione dei conflitti.

Per questa ragione, un centro educativo non diventa interculturale semplicemente perché è frequentato da bambini provenienti da famiglie con background differenti. La dimensione interculturale dipende dal modo in cui vengono organizzate le relazioni e le attività, da chi ha la possibilità di prendere parola, da quali competenze vengono riconosciute e da come le differenze vengono interpretate dagli adulti. In altre parole, l'intercultura non è una caratteristica intrinseca alla composizione socioculturale di un contesto, ma una qualità che si costruisce attraverso pratiche educative e organizzative egualitarie e capaci di riconoscere le differenze.

Riconoscere le differenze, tuttavia, non significa ignorare le disuguaglianze. È proprio nella tensione tra uguaglianza, differenza e scambio che emerge come le differenze siano collocate all'interno di rapporti sociali, distribuzioni diseguali di risorse, processi di discriminazione e differenti possibilità di partecipazione. Per questo l'educazione interculturale non può limitarsi a favorire la conoscenza reciproca tra diversi, ma deve interrogare le condizioni nelle quali tale relazione si realizza (Buraschi, Aguilar-Idáñez, 2023), cercando di evitare l'appiattimento su obiettivi legati al solo "far apprendere" i soggetti in crescita.

È a questo punto che la prospettiva dell'"interculturalismo trasformativo" proposta da Santagati e Bertozzi (2025) consente di compiere un ulteriore passaggio, identificando un processo capace di interrogare e trasformare le relazioni, le rappresentazioni e i contesti nei quali si definiscono le condizioni della convivenza. La sfida non consiste nell'accompagnare i soggetti affinché possano adattarsi ai contesti esistenti segnati da disparità, ma anche nell'interrogare la capacità di quei contesti di mo-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

dificarsi di fronte alla pluralità che li attraversa, nonché alle difficoltà e alle disuguaglianze incontrate dalle nuove generazioni.

In questa prospettiva, negli spazi educativi sono necessarie figure adulte capaci di interrogare le proprie categorie interpretative, pratiche che rendano effettiva la partecipazione, organizzazioni disponibili a modificare modalità consolidate di azione e territori capaci di mettere in relazione risorse che altrimenti rimarrebbero frammentate.

Per i contesti non formali questo significa interrogarsi sul tipo di esperienza che esse rendono possibile. Un doposcuola, un centro educativo o un'associazione possono diventare luoghi nei quali bambini e bambine sperimentano ruoli diversi? Vedono riconosciute le loro competenze? Compartecipano alla costruzione delle attività? E incontrano adulti capaci di supportare, senza definire preventivamente chi sono e chi possono diventare?

L'interculturalismo trasformativo può consentire di ricomporre alcuni dei fili della riflessione sviluppata nelle pagine precedenti. La pluralità dei contesti educativi, il continuum tra differenti esperienze e la specificità del non formale acquistano una diversa rilevanza quando vengono osservati dal punto di vista delle trasformazioni che sono capaci di produrre, in termini di equità e giustizia. Questo può significare "porre l'intercultura, letteralmente, al centro": non ai margini delle pratiche educative, come risposta occasionale alla presenza di studenti o bambini ritenuti diversi, ma come chiave per interrogare il modo stesso in cui i contesti educativi interpretano la pluralità, contrastano le disuguaglianze e organizzano la convivenza sociale.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

2. Vivere a Como dentro e fuori la scuola. La realtà di bambine e bambini figli di immigrati

di Cecilia Lindenberg e Alessandra Barzaghi

2.1. Il sistema locale tra risorse e criticità

In Italia la presenza di alunni e alunne con background migratorio rappresenta da tempo una componente strutturale del sistema scolastico, radicata in forme e modi variegati lungo la penisola dal Nord al Sud (Fondazione ISMU ETS, 2026). Approfondimenti sugli specifici territori permettono di comprendere come i processi di inserimento assumano configurazioni differenti in base al contesto territoriale, come si evince dai report su *La presenza dei migranti nelle città metropolitane* del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2025).

In questa prospettiva, il capitolo approfondisce le caratteristiche della presenza di bambini e bambine, figli di immigrati, nel territorio di Como – contesto in cui operano e sono collocati Cometa e Una Casa per Crescere il percorso educativo diurno de Il Manto, dove è stato realizzato il progetto *Dream*. Collocata nella regione che ospita il numero più alto di alunni e alunne con cittadinanza non italiana nelle proprie scuole – ovvero un quarto di quelli presenti in tutte le istituzioni scolastiche italiane (Santagati, Colussi, 2022) –, la realtà di Como si configura come uno specifico contesto di frontiera con la Svizzera (Tazzioli, 2020; Dimitriadis, Ambrosini, 2023), in cui le caratteristiche dei processi migratori si intersecano e condizionano i processi di inclusione delle famiglie immigrate e i percorsi educativi dei loro figli, che si sviluppano tra scuole, proposte extrascolastiche, contesti educativi non formali e servizi territoriali di supporto.

L'obiettivo del capitolo è mettere in luce sia le criticità sia le risorse che caratterizzano il sistema locale, evidenziando il ruolo svolto dai diversi attori territoriali nella promozione di opportunità educative e di inclusione. Le riflessioni proposte si basano sull'integrazione tra dati statistici e documenti relativi alla presenza della popolazione straniera nella provincia di Como, nonché su evidenze qualitative raccolte attraverso

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

una ricerca esplorativa sul territorio cittadino. In particolare, sono state realizzate dieci interviste semi-strutturate, individuali e di gruppo, con 15 testimoni privilegiati operanti nei settori educativo, sociale, sanitario, ecclesiale e istituzionale, selezionati per la loro conoscenza approfondita delle dinamiche contestuali e istituzionali della realtà comasca[1].

Le interviste hanno avuto una duplice finalità. Da un lato, hanno consentito di identificare le principali trasformazioni che hanno interessato il territorio comasco sul piano demografico, sociale ed educativo, mettendo in evidenza bisogni emergenti, risorse disponibili e criticità. Dall'altro lato, hanno permesso di raccogliere il punto di vista di attori particolarmente significativi sul fronte dell'inclusione socioeducativa dei minori con background migratorio, spesso operanti in collaborazione con Cometa e Il Manto, mediante il coinvolgimento in reti educative locali[2].

Le pagine che seguono propongono dunque un'analisi del territorio comasco come sistema educativo allargato, nel quale scuola, servizi, associazioni, realtà religiose e organizzazioni del terzo settore contribuiscono, con modalità differenti, alla costruzione di opportunità formative, inclusione sociale e benessere per i minori e le loro famiglie. Tale analisi non può però prescindere dalla specifica condizione di Como come territorio di confine: è infatti entro questa cornice che si collocano tanto i processi migratori quanto le traiettorie di inclusione dei più giovani.

2.2. Como: un territorio di frontiera tra migrazione e insediamento

Nel racconto pubblico delle frontiere interne europee, Como occupa una posizione peculiare poiché la sua trasformazione in *border-zone* è molto recente: come osserva Tazzioli (2020), pur trovandosi geografica-

[1] Ringraziamo tutti coloro che sono stati disponibili all'intervista, tra cui: Don Giusto Della Valle (Parrocchia di Rebbio), Valentina Grohovaz (Dirigente scolastica dell'Istituto Comprensivo Como Centro), Mirella Ebainetti (Direttrice del Centro Il Manto), Paolo Binda (Presidente de Il Manto), Fabio Cani (storico e studioso del territorio comasco), Corrado Conforto Galli (Prefetto di Como), Patrizia Conti (Direttrice della Neuropsichiatria Infantile dell'Ospedale Sant'Anna), Denis De Salvo (Responsabile dell'Area Adulti in Difficoltà di ASCI), le 4 referenti del Centro di Ascolto "Don Renzo Beretta" della Caritas Diocesana di Como e 3 operatori dei Servizi Sociali del Comune di Como.

[2] Le interviste sono state realizzate tra novembre 2024 e gennaio 2025. I partecipanti sono stati individuati privilegiando soggetti che, per ruolo istituzionale, professionale o associativo, disponessero di una conoscenza approfondita delle dinamiche migratorie, sociali ed educative del territorio comasco. Ai fini dell'analisi, ciascuna intervista è stata codificata mediante la sigla TP (Testimone privilegiato) seguita da un numero progressivo. La codifica è stata utilizzata per tutte le citazioni riportate nel testo, consentendo di valorizzare i contenuti delle testimonianze, rispetto all'identificazione dei singoli, e le convergenze tra i diversi punti di vista raccolti.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

mente a ridosso del confine svizzero, «Como had never been an effective border for migrants until summer 2016 [Como non aveva mai rappresentato un confine effettivo per i migranti fino all'estate del 2016]» (p. 9). Si tratta storicamente di una frontiera porosa – «una frontiera debole, […] una frontiera fluida», la definisce un testimone privilegiato particolarmente attento alla dimensione politico-culturale del fenomeno, ricordando che lo è «dall'inizio del Novecento» (TP5). Tuttavia, solo con l'inasprimento dei controlli da parte delle autorità elvetiche, a partire dalla fine di giugno 2016, si trasforma in un vero e proprio *forced stopping point*: un luogo in cui i migranti in transito restano temporaneamente bloccati (Tazzioli, 2020). Lo conferma il racconto di un operatore del mondo ecclesiale: «Nel 2016 c'è stata un po' una svolta perché alla Stazione San Giovanni a Como c'erano migliaia di persone che sono passate, bloccate dalla Svizzera nell'impossibilità di arrivare in Germania» (TP1). In questo senso, la realtà di Como va letta non come confine dato, ma come una frontiera che è risultato di specifiche pratiche di controllo che spostano il confine dentro il territorio.

Il 2016 è anche l'anno in cui questo contesto entra con forza sotto i riflettori mediatici e istituzionali. La cronaca del tempo lo restituisce con immagini tipiche dell'*emergency zone*:

- l'accampamento informale nei giardini sotto la stazione di Como San Giovanni, dove per mesi centinaia di persone, soprattutto eritree, sudanesi e provenienti dal Corno d'Africa, tentavano ogni giorno di attraversare il confine;
- l'apertura, il 19 settembre 2016, di un centro di accoglienza temporaneo da 300 posti gestito dalla Croce Rossa;
- i respingimenti sistematici operati con il cosiddetto "metodo svizzero";
- i trasferimenti forzati verso l'hotspot di Taranto (Open Migration, 2016).

Quel momento resta impresso nella memoria degli attori del territorio come uno spartiacque: è «un marcatore storico […], la cosiddetta "emergenza della stazione"», ed è proprio nell'estate del 2016 che, ricorda TP5, «è stata fondata la rete Como Senza Frontiere». È in questa fase che la presenza migrante assume i tratti dello "spettacolo di frontiera" (De Genova, 2017), con la mobilitazione della società civile – dalla rete Como senza frontiere alla Caritas – e la ricorrente rivendicazione delle "frontiere aperte"; una mobilitazione il cui obiettivo politico principale, sottolinea lo stesso intervistato, era «cambiare la percezione del fenomeno delle migrazioni» (TP5).

Se il 2016 rappresenta il momento del picco di visibilità, gli anni successivi non segnano il venir meno della condizione di frontiera, ma piuttosto la sua uscita dai riflettori. La stessa Tazzioli (2020) suggerisce che, esaurito lo spettacolo dell'emergenza, i migranti finiscono per essere go-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

vernati «through invisibilization» (p. 10), sottratti allo sguardo pubblico ma non alle pratiche di contenimento. È una dinamica che gli attori locali colgono con nettezza: le energie della rete, osserva TP5, «è facile attivarle nella crisi acuta», mentre di fronte «ai problemi cronici» tutto si fa più difficile, al punto che «i pochi servizi che sono attivati sono i servizi di emergenza». Questa continuità è documentata dalla ricerca più recente di Dimitriadis e Ambrosini (2023), che selezionano Como proprio in quanto *border city*: una località di soggiorno breve per chi punta ad attraversare i confini settentrionali, caratterizzata da un atteggiamento istituzionale ostile o intollerante verso richiedenti asilo e rifugiati, dal mancato ingresso nella rete SAI[3] e da una società civile che, dal 2016, si trova spesso a farsi carico delle persone rimaste "intrappolate".

Significativamente, l'accoglienza a Como resta affidata quasi esclusivamente ai CAS (Centri di Accoglienza Straordinaria) (Ibidem), a conferma di come la logica emergenziale, pensata come temporanea e straordinaria, si sia di fatto stabilizzata come modalità ordinaria di governo delle migrazioni sul territorio. È una stabilizzazione che gli stessi operatori del terzo settore denunciano come paradossale: come rileva un testimone privilegiato del terzo settore operante in campo educativo, «la presenza degli stranieri in Italia soprattutto in un territorio del nord non è un'emergenza ma è una normalità», mentre il Comune «la affronta come un'emergenza» (TP4). La medesima logica emerge nel modo in cui i CAS espellono chi raggiunge una parziale autonomia: «quando hai il permesso di soggiorno e lavoro ti sbattono fuori dal centro», osserva criticamente TP1, «che regola è questa?». Persino una voce del mondo istituzionale ne registra la natura strutturale, ammettendo: «mi fa specie ormai chiamare emergenziali» i flussi migratori, «perché comunque viviamo una situazione [...] di emergenza da [...] più di un decennio, dall'emergenza Nordafrica» (TP6).

Ridurre Como al solo asse emergenza-transito, tuttavia, significherebbe restituirne un'immagine parziale. Accanto al volto della frontiera, il territorio lariano è caratterizzato anche da una presenza migratoria di lungo periodo, radicata e stratificata, che la lente dell'emergenza tende a oscurare. È quanto colgono, dall'interno, gli stessi operatori intervistati: TP1 descrive quella di Como come «una migrazione che si è strutturata, si sta strutturando sempre di più», e racconta un quartiere, quello di

[3] Il Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI) – già SPRAR e poi SIPROIMI – costituisce la rete di seconda accoglienza a titolarità dei Comuni, che vi aderiscono su base volontaria, finalizzata a percorsi strutturati di integrazione; la mancata adesione del Comune di Como implica che l'accoglienza resti affidata ai CAS a gestione prefettizia, concepiti come strutture a carattere straordinario ed emergenziale (D.lgs. 142/2015; L. 173/2020).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Rebbio, in cui i migranti sono il 30% dei residenti e in cui i bambini nati da genitori non italiani sono ormai «la metà», «un quartiere abituato». Anche TP4 segnala il consolidarsi di traiettorie di insediamento e di nuove generazioni: «già quelli del 2007 che abbiamo aiutato si sono sposati e hanno dei bambini».

I dati del Piano territoriale della Provincia di Como[4] confermano e quantificano questa percezione: al primo gennaio 2024 si contano 49.226 cittadini stranieri residenti in provincia (pari all'8,2% della popolazione), con un'incidenza che nel capoluogo sale al 14,6%; la sola città di Como attrae circa un quarto (24,8%) degli stranieri residenti nell'intera provincia, configurandosi come il principale polo di attrazione dei flussi migratori del contesto lariano (Prefettura di Como, 2024, p. 2). Le stime più recenti confermano una presenza tutt'altro che congiunturale, anzi in crescita: al 1° gennaio 2026 i cittadini stranieri residenti in provincia salgono a 52.072, circa 2.800 in più rispetto al 2024 (+5,8% in un biennio), con una componente femminile leggermente maggioritaria (51,2%) e una quota rilevante di minori (9.433, pari al 18,1% della popolazione straniera), tratti questi ultimi della stabilità dell'insediamento dei migranti sul territorio. Anche il dato più aggiornato ribadisce la centralità del capoluogo che, con 12.780 residenti stranieri, raccoglie il 24,5% del totale provinciale e resta di gran lunga il primo polo, seguito a distanza da Cantù (7,3%), Mariano Comense (4,6%) ed Erba (3,1%) (elaborazione propria su dati ISTAT, 2026).

A livello di provenienze, si tratta di una popolazione straniera insediata in larga parte non comunitaria (79,2% in provincia, 84,3% nel capoluogo) e composta da comunità consolidate – rumena (la più numerosa), marocchina, albanese, ucraina – spesso legate al lavoro di cura e domestico e a forte componente femminile (Prefettura di Como, 2024, p. 3). A segnalare il carattere non meramente transitorio di questa presenza, concorrono la consistenza delle famiglie con almeno un componente straniero (24.897, pari al 9,4% del totale provinciale) e, soprattutto, la presenza di nuove generazioni con background migratorio nelle scuole. Paradossalmente, proprio queste comunità stabili restano in larga parte invisibili allo sguardo pubblico: «la principale comunità straniera […] sono comunque gli albanesi», nota TP5, «nessuno sa dove siano», mentre «i cinesi, che sono tantissimi, non esistono».

È interessante notare come, anche in questa dimensione più stabile, il territorio conservi tratti di ambivalenza che rimandano alla sua natura di frontiera. Lo stesso Piano rileva infatti che, nel lungo periodo, la presenza straniera nella provincia mostra un andamento regressivo (–1,1% tra il 2013 e il 2023), in controtendenza rispetto al capoluogo (+6,7%), e

[4] Fornito gentilmente dalla Prefettura di Como (2024)

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

che la quota di titolari di permesso di soggiorno di lungo periodo (47,8%) è nettamente inferiore alla media nazionale (60,1%) e regionale (60,7%): un dato che, secondo il Piano Territoriale, «evidenzia la presenza di una sottopopolazione immigrata la cui presenza non può considerarsi consolidata» (Prefettura di Como, 2024, p. 4). A ciò si aggiunge la netta prevalenza dei permessi rilasciati per asilo o motivi umanitari (57,6% del totale), a fronte di quelli per motivi familiari (26,4%) e di lavoro (9,9%). Questa precarietà del radicamento trova conferma nelle parole di TP6, per il quale «la seconda accoglienza [...] è un vero e proprio problema»: chi, ospite dei CAS, trova un lavoro perde il diritto all›accoglienza ma non riesce, per il costo degli alloggi, ad accedere al mercato abitativo, sicché «gli stessi soggetti ritornano a bussare a sportelli d›ascolto, alle Caritas», in un «circolo vizioso» che ostacola ogni percorso di integrazione. Como si presenta dunque come un territorio in cui la componente straniera stabilmente insediata e quella legata all›asilo e al transito non sono così distinte, ma coesistono e si sovrappongono, restituendo l›immagine di una presenza al tempo stesso radicata e precaria.

Questa compresenza di radicamento e precarietà dei migranti, pertanto, delinea un contesto di frontiera dai molti volti, in cui l'emergenza non è un evento circoscritto al 2016, ma una cifra strutturale e persistente, che si intreccia con dinamiche migratorie di lungo periodo. Ciò che cambia, nel tempo, non è la natura emergenziale della gestione, quanto la sua visibilità: dallo spettacolo dell'accampamento e dei respingimenti alla quotidianità meno percepibile ma altrettanto securitaria di un'accoglienza straordinaria protratta. E questa gestione emergenziale continua a coesistere, non senza tensioni, con un tessuto di migrazioni stabili – famiglie, comunità di lavoro, nuove generazioni – che fanno di Como non solo una soglia e un luogo di contenimento lungo il confine italo-svizzero, ma anche un territorio di insediamento a pieno titolo. Una duplicità che TP5 sintetizza con un rammarico rivelatore: «Como è città di frontiera! Lo è, di fatto, e lo dovrebbe anche diventare di idea [...], invece non lo è più, non lo è». È entro questa realtà attraversata da tensioni e contraddizioni, che prendono forma i percorsi di educazione e inclusione dei minori con background migratorio e delle loro famiglie: ed è a questo intreccio tra dinamiche migratorie, sistema di accoglienza e opportunità formative che sono dedicate le pagine seguenti.

2.3. Una popolazione scolastica multiculturale eterogenea

Negli ultimi due decenni la scuola italiana ha assistito a una progressiva trasformazione della propria composizione sociale e culturale. Gli alunni con background migratorio costituiscono oggi una presenza sta-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

bile all'interno del sistema educativo. Nell'anno scolastico 2024/25, si tratta di oltre 930 mila, pari all'11,6% del totale degli iscritti, un'incidenza più che triplicata rispetto al 3,5% di inizio anni Duemila (Fondazione ISMU ETS, 2025).

Negli ultimi anni il fenomeno ha assunto caratteristiche differenti rispetto al passato. Se, nelle prime fasi dell'immigrazione, la scuola si confrontava prevalentemente con alunni nati all'estero di recente arrivo, oggi la maggioranza degli studenti con background migratorio è costituita d bambini e ragazzi nati in Italia o entrati nel sistema scolastico italiano fin dalla prima infanzia. In particolare, è nella scuola primaria[5] che si concentra la quota maggiore di alunni con cittadinanza non italiana (il 36,4% del totale), seguita dalla secondaria di secondo e di primo grado e dalla scuola dell'infanzia (Fondazione ISMU ETS, 2025). Questi dati mostrano come sia sempre meno adeguata una lettura dell'inclusione scolastica di questi minori fondata prevalentemente sull'apprendimento dell'italiano, mentre si rende necessaria una maggiore attenzione ai temi delle disuguaglianze educative, dell'accesso alle opportunità formative e della partecipazione alla vita scolastica e sociale. Le rilevazioni nazionali confermano il persistere di divari negli apprendimenti: a parità di ogni altra condizione, gli studenti di prima generazione conseguono esiti sensibilmente inferiori ai coetanei non di origine immigrata, mentre per le seconde generazioni il divario si riduce ma non si annulla, restando nell'ordine degli 8-9 punti (INVALSI, 2025).

La Lombardia continua a rappresentare la regione con la più elevata presenza di alunni con background migratorio, con una concentrazione di una parte significativa dell'intera popolazione scolastica straniera presente nel Paese. Da sola, la regione accoglie circa un quarto del totale nazionale (Santagati, Colussi, 2022) e registra un'incidenza sulla popolazione scolastica regionale (18,7%) superiore alla media italiana (Fondazione ISMU ETS, 2025). Lo stesso divario si ritrova restringendo lo sguardo alla scuola primaria, l'ordine in cui si concentra la quota più elevata di alunni con cittadinanza non italiana: a fronte di un'incidenza nazionale di circa il 12%, in Lombardia il valore sale al 18,5%, mentre la provincia di Como si colloca su una posizione intermedia, intorno al 13,1% (elaborazioni Fondazione ISMU ETS su dati MIM e ISTAT, a.s. 2019/20, ultimo anno con dettaglio provinciale disponibile). Rilevazioni più recenti confermano la stabilità del fenomeno a livello locale: il Piano territoriale 2024 riporta per la scuola primaria un'incidenza del 13,7% su base provinciale e del 13,5% nel capoluogo. In questo contesto, il territorio comasco occupa una posi-

[5] Si fa riferimento a questo livello scolastico poiché è quello su cui si è concentrato il progetto *Dream*.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

zione particolarmente interessante, collocandosi all'interno di una delle aree maggiormente interessate dai processi migratori e caratterizzandosi per la presenza di reti educative e sociali consolidate. La comparazione del territorio di Como con il quadro lombardo e nazionale evidenzia come la presenza di alunni con background migratorio non costituisca un fenomeno marginale o eccezionale, bensì una dimensione ordinaria della vita scolastica. Comprendere le caratteristiche specifiche del contesto diventa quindi fondamentale per interpretare le modalità attraverso cui scuola e territorio rispondono ai bisogni educativi emergenti.

I testimoni privilegiati intervistati, appartenenti al mondo della scuola, aggiungono ulteriori dettagli a questo quadro. Nelle scuole del capoluogo la presenza di alunni con background migratorio è ormai strutturale e, in diversi plessi, largamente maggioritaria – «ci sono classi nella scuola primaria, ma soprattutto nella scuola dell'infanzia, dove gli alunni sono tutti stranieri, quindi 100%» (TP2), spesso in classi «estremamente composite», in cui ci sono «un bambino ucraino come tunisino, marocchino, bengalese, cingalese [...] nigeriano» (TP2). Si tratta per lo più di «bambini che sono per la maggioranza nati in Italia, però tutti non italiani» (TP2), il che conferma sul piano locale il carattere stabile e non emergenziale del fenomeno.

A questa presenza della cosiddetta seconda generazione, si accompagna però una progressiva polarizzazione degli iscritti (diffusa nei territori del Nord Italia: Cordini, Ranci, 2025): «le scuole si sono impoverite di cittadini italiani, anche perché gli italiani le hanno rifuggite [...] per andare altrove a cercare scuole dove ci fossero più italiani. Cosa che peraltro adesso succede anche per gli stranieri» (TP2), al punto che le stesse famiglie migranti, percependo l'isolamento della scuola di quartiere, si chiedono «perché gli italiani non devono venirci» (TP2). A questa differenziazione dell'utenza tra istituti può sommarsi una segregazione interna ai singoli plessi, quando la composizione delle classi non è governata con attenzione: «c'è il tema serie A serie B [...] il rischio è che magari ci siano le classi in un certo modo, le classi [in] un altro; anche i dirigenti a volte non è che sono molto oculati» (TP3).

A fronte delle criticità, dalle interviste emerge anche con forza il ruolo della scuola primaria come principale luogo di incontro tra famiglie migranti e società di accoglienza. È qui che si costruiscono le prime relazioni significative, si apprendono le competenze linguistiche e si sviluppano molte delle esperienze che influenzano i successivi percorsi educativi. I testimoni privilegiati della scuola sottolineano, tuttavia, come gli istituti scolastici siano chiamati a gestire situazioni sempre più articolate, che richiedono competenze non soltanto didattiche, ma anche relazionali e interculturali (Mantovani, Santagati, 2026). In questo scenario assumono particolare rilevanza le figure di mediazione linguistico-culturale, con-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

siderate da molti intervistati uno strumento fondamentale ma ancora insufficiente: «Ci sono i mediatori linguistici che offre il Comune, ma il numero di ore è talmente irrisorio che andrebbero fatti interventi molto più significativi» (TP2).

La questione non riguarda solamente la traduzione linguistica, ma la possibilità di favorire una comunicazione efficace tra scuola e famiglie, sostenendo processi di partecipazione e corresponsabilità educativa (Cicciarelli, 2019). Diverse interviste ricollocano la mediazione entro una funzione più ampia: «i mediatori non servivano a loro, servivano a me, per capire degli aspetti che io non conoscevo» (TP7) e invitano a rileggere comportamenti spesso interpretati come disinteresse: «la mamma non va dall'insegnante per rispetto», non per trascuratezza (TP7). Su questo terreno, è la primaria a giocare un ruolo decisivo, perché è lì che si consolidano competenze linguistiche e fiducia: «se hanno fatto la scuola materna da noi, bene o male alla scuola primaria consolidano capacità di espressione pari ad un italiano, e hanno un atteggiamento diverso nei confronti della scuola, sia le famiglie che i bambini» (TP2); e quando la relazione con le maestre regge, «se si fidano e le maestre hanno un buon rapporto, alla fine ce la facciamo» (TP2).

2.4. Sfide educative, culturali e socioeconomiche per le famiglie migranti

Le interviste raccolte mostrano come i bisogni educativi dei minori con background migratorio non possano essere interpretati esclusivamente attraverso la categoria della differenza culturale. Le difficoltà incontrate da bambini e ragazzi risultano infatti frequentemente connesse alle condizioni sociali, economiche e relazionali che accompagnano i percorsi migratori. Un tema ricorrente riguarda le esperienze di separazione familiare e i successivi ricongiungimenti: «Molti progetti migratori hanno visto il genitore che si sposta e poi seguito dal figlio che magari, nel frattempo, ha compiuto 10-12 anni» (TP10).

Come suggeriscono gli intervistati, il ricongiungimento non rappresenta necessariamente la conclusione del percorso migratorio, ma può segnare l'inizio di una nuova fase di adattamento. La distanza prolungata modifica, infatti, le relazioni familiari e può generare tensioni che si riflettono anche sull'inserimento scolastico e sociale dei minori. Il nodo è particolarmente acuto nei ricongiungimenti tardivi, quando il figlio raggiunge il genitore in adolescenza dopo anni di distanza: «in Senegal a 15-16 anni era già un uomo, era autonomo [...] e invece viene qua e sembra ritornato bambino», costretto a «vivere con queste due anime all'interno di sé» (TP8). Particolarmente delicata è la fase adolescenziale: «La situa-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

zione ancora molto difficile è l'adolescenza, quando il conflitto culturale entra a sostenere il conflitto legato alla costruzione dell'identità» (TP7). Più che a una contrapposizione tra culture, le testimonianze rimandano alla complessa costruzione di identità plurali. I giovani con background migratorio si trovano spesso a negoziare appartenenze differenti, confrontandosi contemporaneamente con le aspettative familiari, quelle della scuola e quelle del gruppo dei pari.

In questa prospettiva il rischio non è tanto la differenza culturale in sé, quanto l'assenza di contesti capaci di riconoscere e valorizzare tale pluralità. Queste difficoltà, del resto, affondano le radici in condizioni materiali prima che culturali. Gli operatori descrivono famiglie «pluriproblematiche» – «non hanno la casa oppure hanno problemi di affitto, hanno magari poco lavoro, lavoro povero» (TP9), al punto che «l'80% delle famiglie con minori in sfratto intercettata dai servizi è straniera» (TP8). A ciò si aggiunge una povertà delle loro reti relazionali, poiché «oltre ad esserci una povertà anche dal punto di vista economico [...] c'è anche una povertà dal punto di vista del tessuto» (TP3). Sul versante del benessere psichico, le testimonianze cliniche leggono il disagio come effetto di questo isolamento più che come tratto individuale: molte madri «sono da sole, in una cultura diversa, non hanno appoggi», sradicate da culture «molto gruppali» in cui «il bambino viene cresciuto dal villaggio e loro qui sono senza villaggio» (TP7).

Proprio perché il disagio si radica in condizioni materiali e relazionali, le testimonianze mettono in guardia dalla sua medicalizzazione (Santagati, Sommaruga, Visentin, 2026): parlando di bambini e bambine si dice per esempio che «non può essere che tutto è un disturbo dell'apprendimento» (TP3), ricordando che la stessa testistica non è culturalmente neutra e andrebbe usata «tenendo conto che noi stiamo valutando dei bambini che hanno dietro un altro bagaglio» (TP3). Si specifica allo stesso tempo che dovrebbe essere evitata anche la lettura opposta, di disinteresse delle famiglie, poiché molte investono sull'istruzione come leva di riscatto, con il desiderio di «vedere riscattare la tua famiglia rispetto al punto da cui arrivi» (TP9). Ne emerge quindi un quadro in cui i bisogni educativi dei minori con background migratorio chiedono contesti capaci di riconoscere insieme le fragilità materiali e le risorse di cui questi percorsi sono portatori.

2.5. Gli spazi educativi non formali, un ambito strategico ma insufficiente

Accanto alla scuola, il territorio comasco dispone di una pluralità di contesti educativi non formali, tra cui oratori, doposcuola, centri educativi, associazioni sportive e realtà del terzo settore. In particolare, gli

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

oratori continuano a rappresentare uno dei principali presidi territoriali di socializzazione per bambini e adolescenti, offrendo attività ricreative, sportive e di supporto scolastico. Tali spazi svolgono una funzione importante per i minori con background migratorio poiché offrono occasioni di socializzazione, sostegno scolastico, apprendimento linguistico e costruzione di relazioni significative.

Emblematico è il "Laboratorio dei talenti", la rete di oratori cittadini «voluta fortemente dalla Curia, perché c'erano sette oratori della città completamente deserti», che «l'anno scorso avevano raggiunto 120 ragazzi» tra i plessi di San Bartolomeo, San Giuliano, Sant'Eusebio e San Fedele (TP2). Vi si affiancano i doposcuola parrocchiali, «una possibilità che loro hanno di socializzare, di avere un aiuto in compiti laddove la famiglia [...] non [è] in grado di aiutarli» (TP9). L'accesso a questi spazi passa maggiormente attraverso la fiducia interpersonale che mediante l'invio istituzionale: al centro diurno Il Manto[6] gli «accessi [avvengono] magari per passaparola, perché chi si è fidato nel tempo porta qua le altre famiglie» (TP3). A limitare la portata delle segnalazioni che arrivano dai servizi concorre poi un progressivo disinvestimento pubblico: «il comune [...] sempre di meno segnalerà, ma non fa neanche un intervento di investimento serio dal punto di vista della prevenzione» (TP3), mentre lo sport, pur prezioso, non sempre basta sul piano educativo, restando «in qualche caso un po' carente come realtà» (TP2).

Le interviste restituiscono un quadro nel quale la domanda di interventi educativi supera frequentemente l'offerta disponibile: «I luoghi di aggregazione sono troppo pochi», commenta un intervistato (TP2). Le criticità, tuttavia, non riguardano soltanto il numero dei servizi presenti, ma anche la loro accessibilità. Ostacoli economici, organizzativi, linguistici e informativi possono limitare la partecipazione delle famiglie, contribuendo alla conferma, se non all'aggravarsi, delle disuguaglianze scolastiche già esistenti. In questa prospettiva, il rafforzamento delle opportunità extrascolastiche appare una leva importante per contrastare dispersione, isolamento e vulnerabilità sociale.

2.6. La risorsa preziosa e fragile della collaborazione nella comunità educante

Uno degli elementi che emerge con maggiore evidenza dalle interviste riguarda l'importanza delle relazioni tra scuola, famiglie, servizi sociali, enti del terzo settore e realtà associative: «Ci sentiamo sistematicamente

[6] Dove è stato sviluppato il progetto *Dream* presentato in questo volume: cfr. Cap. 3.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

per parlare di ciascuno. Se succede qualcosa ci si sente, ci si vede» (TP10). Le pratiche di collaborazione appaiono spesso fondate su relazioni personali consolidate e su modalità operative flessibili che consentono di adattare gli interventi alle esigenze dei singoli minori. Tale approccio rappresenta una risorsa significativa soprattutto in contesti caratterizzati da bisogni complessi e multidimensionali.

Le testimonianze raccolte sembrano suggerire che la forza della rete territoriale comasca risieda soprattutto nella densità delle relazioni tra soggetti appartenenti a settori differenti. Più che dalla presenza di dispositivi formalmente strutturati, la collaborazione appare spesso sostenuta dalla conoscenza reciproca tra operatori e dalla capacità di attivare rapidamente risposte condivise di fronte ai bisogni emergenti. Si tratta di una risorsa importante, che solleva tuttavia interrogativi sulla sostenibilità di tali pratiche nel lungo periodo e sulla loro dipendenza dall'iniziativa dei singoli professionisti coinvolti. Gli intervistati stessi evidenziano alcuni limiti. Molte collaborazioni dipendono dalla disponibilità e dall'impegno dei singoli operatori e risultano quindi vulnerabili rispetto ai cambiamenti organizzativi e istituzionali. La sfida consiste nel trasformare pratiche informali efficaci in dispositivi più strutturati di cooperazione territoriale.

Le voci raccolte confermano questo doppio volto della rete comasca. Da un lato, la collaborazione, pur informale, funziona: scuola e Cometa «combatt[ono] un po' sullo stesso terreno, con modalità diverse, però affronta[no] praticamente gli stessi casi […] non è particolarmente formalizzata sul caso, però funziona» (TP2). Dall'altro se ne denuncia la fragilità: «la rete territoriale […] è molto lassa» (TP2), poiché tiene soprattutto grazie alle persone, «dipende dalle persone, tanto fa la persona» (TP3).

La scala contenuta della città rende ancora più stridente questa mancanza di coordinamento: «Como non è New York […] le persone da coinvolgere […] sono poche» (TP2), mentre più di un testimone ricorda che «la rete non può essere una rete detta a parole» (TP3). In questa direzione si spinge la proposta di ripensare l'integrazione stessa come processo reciproco: è il senso del progetto «Reti di Cointegrazione», dove «non c›è integrazione se dall›altra parte anche i servizi non si integrano, [se] non si modificano», e in cui l›ente «tendenzialmente non fa[…] mai presa in carico […]: siamo sempre lì di fianco» (TP8).

L'esperienza comasca mostra come le risposte più efficaci ai bisogni dei minori emergano frequentemente dall'interazione tra soggetti pubblici e privati, all'interno di una logica di welfare comunitario (Cesareo, Pavesi, 2019). Le realtà associative, le parrocchie, le comunità religiose e le organizzazioni del terzo settore costituiscono importanti punti di riferimento per molte famiglie migranti. La crescente diversificazione religiosa e culturale del territorio testimonia come la migrazione sia di-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

ventata una componente stabile della società locale ed evidenzia come l'inclusione dei minori con background migratorio non possa essere demandata alla sola scuola. Essa richiede il coinvolgimento dell'intera comunità territoriale e la costruzione di forme di corresponsabilità educativa capaci di valorizzare le risorse presenti nei diversi contesti di vita dei bambini e delle loro famiglie.

Le evidenze empiriche, raccolte attraverso le interviste ai testimoni privilegiati, suggeriscono che il principale punto di forza del territorio non sia riconducibile alla presenza di un singolo servizio o di una specifica organizzazione, quanto piuttosto alla capacità di costruire connessioni tra soggetti diversi. In questa prospettiva, la comunità educante non coincide semplicemente con la somma delle risorse presenti, ma con la possibilità di attivare forme di corresponsabilità educativa che mettano in relazione scuola, famiglie, servizi pubblici, terzo settore e comunità locali. Da più parti, tuttavia, si mette in guardia dal rovescio della medaglia di questo modello: la delega al privato sociale delle carenze pubbliche e la frammentazione a progetto. «Non è che può sempre il privato farsi carico delle pecche istituzionali di questo paese», viene riportato in un'intervista, poiché «tutte le volte si fanno delle belle cose e poi […] la buona pratica resta una buona pratica […] sono tutte esperienze estemporanee» (TP2).

Al tempo stesso emergono forme di welfare dal basso capaci di intercettare le vulnerabilità nascoste: nelle scuole «i comitati dei genitori» mettono a disposizione «un piccolo budget […] delle famiglie che sono in difficoltà», sapendo che «le famiglie hanno vergogna a chiedere» (TP3). In questa direzione va anche la proposta di intendere la mediazione «un po' più ampia, più di comunità […] lavorare con la comunità, quando c'è un gap culturale» (TP10), mentre le parrocchie assumono un ruolo crescente di prossimità, tanto che «è migliorata la relazione con le parrocchie […] c'è stata anche una diminuzione degli afflussi» ai centri di ascolto (TP9).

L'analisi del territorio comasco, tracciata attraverso lo sguardo di osservatori privilegiati, restituisce l'immagine di un contesto in cui la presenza di bambine e bambini con background migratorio non è più un'emergenza, ma una componente ordinaria e strutturale della vita scolastica, in particolare nella scuola primaria. In un territorio di frontiera e insieme di insediamento, le sfide educative non possono essere ricondotte alle sole differenze linguistiche o culturali: gli intervistati le collegano piuttosto alle condizioni sociali, economiche e relazionali che accompagnano i percorsi migratori, invitando a evitare tanto la lettura culturalista quanto la medicalizzazione del disagio.

Da questo quadro emerge che la risorsa principale del contesto comasco non risiede in un singolo servizio, ma nella densità delle relazioni tra

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

scuola, famiglie, servizi, terzo settore e comunità religiose. È una risorsa insieme preziosa e fragile, perché poggia soprattutto sull'iniziativa dei singoli operatori e su reti informali. La costruzione di opportunità educative eque e inclusive appare così legata alla capacità di consolidare queste alleanze in forme più strutturate e sostenibili di corresponsabilità educativa, in una prospettiva di welfare di comunità che non deleghi al solo terzo settore ciò che richiede l'impegno dell'intera comunità territoriale.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

3. Cometa di fronte alle trasformazioni multiculturali

di Gloria Robberto e Gaia Stevenazzi

3.1. Cometa: una presa in carico che parte dalla persona

Per comprendere il modo in cui Cometa si confronta oggi con le trasformazioni multiculturali della società, è utile partire dalla sua origine. Non per ricostruire una storia istituzionale, ma perché in quella storia si riconosce un criterio che ha orientato, nel tempo, lo sviluppo dei diversi percorsi educativi.

La storia inizia a Como nel 1986, quando due fratelli, Erasmo e Innocente Figini, si sono resi disponibili all'accoglienza di un bambino in affido. Quel primo gesto ha reso evidente che accogliere significa entrare in rapporto con una persona, con la sua storia, i suoi legami, le difficoltà e le risorse che porta con sé e non incontrare o rispondere soltanto a un bisogno.

Nel tempo, molte altre famiglie si sono aperte all'accoglienza mettendosi in rete e condividendo l'esperienza di Cometa: la proposta di un luogo, di un contesto relazionale che rende possibile accogliere e educare nell'alveo di un accompagnamento vicendevole tra famiglie e professionisti dell'educazione. Negli anni, intorno alle famiglie, si genera anche una rete di amici e volontari. Nel 2000 si costituisce l'Associazione Cometa, per dare forma stabile all'esperienza e interloquire con una veste giuridica con i servizi sociali e le altre istituzioni. Nello stesso periodo viene costituita Fondazione Cometa per sostenere e promuovere le attività di questa realtà impegnata nell'accoglienza, nell'educazione, nella formazione e nel lavoro.

Lo sviluppo delle attività ha seguito le domande incontrate. Il bisogno di sostenere alcune bambine e alcuni bambini nello studio ha dato origine alle prime esperienze educative pomeridiane; l'incontro con nuove famiglie ha richiesto percorsi più strutturati e il sostegno di figure multidisciplinari; le difficoltà scolastiche di ragazze e ragazzi hanno aperto

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

la strada alla formazione professionale; il passaggio verso l'età adulta ha posto il tema dell'orientamento e del lavoro.

In questa dinamica può essere individuato un tratto caratteristico della presa in carico sviluppata nell'esperienza di Cometa: partire dalla situazione concreta senza identificare la persona con la difficoltà che attraversa, guardandola invece come "unica e irripetibile" per il fatto stesso che c'è.

L'espressione "accogliere per educare", che accompagna la storia di Cometa, sintetizza questo orientamento. L'accoglienza è una condizione del rapporto educativo: poter essere riconosciuti nella propria interezza e incontrare adulti che non riducono la persona ma provano a guardarla nella sua totalità.

Da qui deriva anche la natura relazionale della presa in carico. Bambine e bambini, ragazze e ragazzi non sono separabili dai contesti nei quali vivono. Per questo il percorso educativo coinvolge famiglia, scuola, servizi sociali, specialisti e realtà del territorio. È dentro questo percorso che Cometa ha incontrato progressivamente una popolazione sempre più plurale per provenienze, lingue, appartenenze culturali e religiose. La dimensione multiculturale è diventata visibile nell'esperienza quotidiana delle persone accolte ponendo una domanda anche al metodo educativo: chi è la persona che ho davanti e quali fattori della sua realtà devo considerare per poterla accompagnare?

3.2. Il Manto e l'educazione nella vita quotidiana

Una *Casa per Crescere*, luogo di accoglienza ed educazione, è una attività diurna, che offre a minori e famiglie un supporto di accompagnamento e relazione; è un luogo nel quale queste domande diventano esperienza quotidiana e, in modo particolare, all'interno de Il Manto. La Cooperativa Sociale Il Manto nasce nel 2005 per rendere più continuativi e strutturare i percorsi sviluppati a partire dall'esperienza delle famiglie di Cometa. Una delle prime necessità era quella di accompagnare e sostenere bambine e bambini nel percorso scolastico e nel tempo pomeridiano. Con l'aumento dei bisogni e delle richieste e la crescente complessità delle situazioni, alle prime forme di aiuto si sono affiancate competenze educative, pedagogiche, psicologiche e sociali.

Nel tempo Il Manto ha sviluppato diversi percorsi rivolti a bambine e bambini, ragazze e ragazzi e alle loro famiglie: Una Casa per Crescere, il Centro estivo, lo Spazio per la Famiglia e il Melograno - Centro per l'età evolutiva[1].

[1] Oltre a Una Casa per Crescere, che comprende le attività diurne di sostegno scolastico ai bambini e accompagnamento alle famiglie, il Centro Estivo comprende le attività

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Nel progetto *Dream. Accompagnamento educativo interculturale di "nuova generazione"*, il riferimento principale è Una Casa per Crescere, ovvero il percorso socioeducativo diurno che accompagna bambine e bambini, ragazze e ragazzi nello studio, nelle relazioni, nella vita quotidiana e nella scoperta delle proprie potenzialità. Il nome scelto esprime una precisa impostazione: Una Casa per Crescere non vuole indicare soltanto il luogo nel quale vengono proposte attività educative ma introduce la dimensione della casa e della condivisione quotidiana.

Dopo la scuola bambine e bambini, ragazze e ragazzi pranzano, studiano, giocano, partecipano ad atelier e attività, costruiscono relazioni e affrontano conflitti. I momenti apparentemente più quotidiani diventano parte del lavoro educativo: prepararsi allo studio, custodire il proprio materiale, rispettare un orario, apparecchiare, aspettare il proprio turno, partecipare alla vita comune, affrontare una difficoltà e portare a termine un compito.

La casa non coincide solo con uno spazio fisico ma indica una modalità di rapporto. Essere attesi, avere un posto riconoscibile, poter contare sulla presenza di educatori ed educatrici che conoscono la propria storia. Significa anche attraversare un errore o un momento difficile senza essere definitivamente identificati con ciò che è accaduto. A ciascuna bambina e a ciascun bambino, ragazza e ragazzo viene affiancato un educatore di riferimento, che accompagna il percorso e mantiene il rapporto con famiglia, scuola e altri soggetti coinvolti. Il progetto educativo considera la dimensione cognitiva, relazionale e comportamentale e individua obiettivi a breve, medio e lungo termine.

Ciascuno è accompagnato nella propria unicità e invitato a rapportarsi con una vita comune con un'esperienza di condivisione e con la possibilità di offrire il proprio contributo. Anche azioni molto semplici – prendersi cura del materiale scolastico, rispettare il luogo, portare a termine un compito – diventano significative quando permettono di sperimentare una responsabilità personale e, insieme, la percezione che ciò che viene proposto non è contro di sé ma "è per te".

durante la chiusura estiva delle scuole per i bambini e ragazzi della attività diurna, ma anche aperto al territorio. Lo Spazio Per la Famiglia offre servizi per la cura dei legami familiari e per il diritto di visita e di relazione con la famiglia d'origine; il Melograno, infine, è un centro polifunzionale per l'età evolutiva che supporta bambini e ragazzi con difficoltà di apprendimento e fragilità evolutive, attraverso un approccio personalizzato e un team di professionisti dedicati.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

3.3. Apprendere attraverso molteplici linguaggi: la "scuoletta" e i laboratori

Una particolare espressione di questo lavoro è la cosiddetta "scuoletta", un progetto di integrazione tra Cometa e la scuola, per far sì che i bambini possano apprendere attraverso semplici azioni quotidiane, e per accompagnare soprattutto coloro che incontrano maggiori fatiche negli apprendimenti. Il punto di partenza è considerarli persone competenti. Per questo vengono predisposti materiali e proposte mirati, con l'obiettivo di potenziare gli apprendimenti attraverso la pratica quotidiana. Ciascuno porta un sapere, una strategia, un'esperienza che può diventare risorsa per gli altri. Lo scopo non è creare un luogo alternativo alla scuola ma, al contrario, è aiutare bambine e bambini a sentirsi parte della scuola, a riconoscere che anche nell'ambito nel quale sperimentano maggiore fatica possiedono capacità che possono esercitare e riportare nella classe. Quando ciò che si incontra nello studio comincia a diventare proprio, si può arrivare non soltanto a svolgere un esercizio ma anche a raccontarlo, spiegarlo, diventandone in qualche modo protagonisti. Il lavoro sugli apprendimenti tocca così anche la stima di sé. Sentirsi riconosciuti e accorgersi di possedere delle competenze può modificare il modo di affrontare ciò che prima appariva soltanto come difficile o fallimentare.

Anche i *compiti scolastici* vengono affrontati in questa prospettiva. Non si fanno soltanto perché devono essere terminati. Possono diventare un luogo nel quale educare alla fatica. L'immagine utilizzata dagli educatori è quella di una camminata verso una vetta. Prima di partire occorre chiedersi che cosa serve: aprire il diario, controllare il materiale, mettere ordine, capire da dove iniziare. La meta non elimina la fatica, ma le attribuisce un nuovo significato. Il compito può così essere affrontato come un percorso nel quale occorre provare, sbagliare, ricominciare e chiedere aiuto.

Accanto al sostegno nei compiti, i *laboratori* costituiscono un altro tratto importante della proposta educativa. Alla base vi è l'idea che si apprende non soltanto sui libri ma che anche il fare, quando è accompagnato da pensiero, osservazione, proposta e verifica, può essere una forma autentica di conoscenza. Nel laboratorio di *cucina,* per esempio, preparare una ricetta diventa occasione per scegliere, pianificare, ipotizzare e verificare un risultato. La cucina consente di lavorare concretamente su stima, quantità, peso, frazioni, proporzioni, calcolo e costo. Un cucchiaio di farina può diventare un'unità di misura; modificare il numero delle porzioni costringe a ragionare sulle proporzioni. Il sapere matematico, in questo modo, può essere incontrato dentro un'azione dotata di uno scopo riconoscibile.

Il laboratorio delle *fiabe* nasce da una domanda diversa: creare uno spazio nel quale bambine e bambini possano iniziare a raccontarsi. La

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

narrazione permette di avvicinare esperienze, paure, desideri, speranze, tristezze e rabbia senza doverle necessariamente esporre in modo diretto.

L'*arte* è uno strumento per offrire un altro linguaggio. Tempere, acquerelli, creta, farina e materiali di recupero consentono di sperimentare attraverso il colore, il tatto, la forma e la manipolazione. La dimensione sensoriale può precedere e accompagnare l'espressione delle emozioni; il fare creativo permette di manifestare idee e vissuti che non sempre trovano facilmente parole.

Nel *gioco-sport* il movimento diventa un'altra possibilità di conoscenza di sé e degli altri. Il corpo, le regole, il rapporto con lo spazio, la vittoria e la sconfitta, la collaborazione e il confronto offrono occasioni concrete per sperimentare autocontrollo, fiducia, rispetto e appartenenza.

Lo stesso accade attraverso il *teatro.* L'esperienza teatrale realizzata negli anni ha coinvolto bambine e bambini, ragazze e ragazzi non soltanto nella recitazione, ma anche nel canto, nella coreografia, nella scenografia e in attività manuali. Mettere in scena uno spettacolo chiede di trovare il proprio posto dentro un lavoro comune, rispettare tempi e compiti, esporsi davanti agli altri e fidarsi del contributo del gruppo. L'esito visibile è lo spettacolo, ma il percorso educativo è costituito dai molti piccoli passaggi, quotidiani e meno visibili, che lo rendono possibile.

La differenziazione dei laboratori non risponde tanto all'esigenza di moltiplicare attività. Nasce piuttosto dal riconoscimento del fatto che non tutti apprendono, si esprimono o scoprono le proprie capacità attraverso gli stessi canali. Ecco, quindi, che il laboratorio può diventare un altro punto di accesso alla realtà e, spesso, consentire di tornare con maggiore fiducia anche verso ciò che inizialmente appariva più difficile.

3.4. Accompagnare le famiglie straniere sul territorio

Anche alcuni aspetti apparentemente solo organizzativi contribuiscono a questa quotidianità educativa. È il caso degli *accompagnamenti scuola-Cometa-casa*. Gli educatori vanno a prendere bambine e bambini, ragazze e ragazzi a scuola, pranzano insieme e, alla fine della giornata, li riaccompagnano a casa. "Andare a prendere" significa aspettare e accogliere; "riaccompagnare" significa ricondurre al nucleo domestico e affiancare nel passaggio dal fuori al dentro delle relazioni familiari. Nel tempo del tragitto può emergere spontaneamente ciò che è accaduto a scuola, una preoccupazione, un entusiasmo o semplicemente la possibilità di stare insieme senza dover produrre qualcosa.

Il rapporto con le *famiglie* attraversa tutta l'esperienza de Il Manto. La relazione non è automatica e non può essere ridotta a una comunicazione riguardante il percorso della figlia o del figlio; la fiducia si costruisce nel

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

tempo. Può iniziare da uno scambio alla fine della giornata, da un colloquio, da un problema affrontato insieme. Cresce quando la famiglia percepisce che la conoscenza dei propri figli viene presa sul serio e quando genitori e educatori possono condividere i piccoli cambiamenti positivi e non solo le difficoltà.

Questo assume un rilievo particolare nel rapporto con le famiglie immigrate. Differenze linguistiche, condizioni di lavoro precarie e impegnative, conoscenza parziale del sistema scolastico e dei servizi extrascolastici, differenti visioni dei ruoli educativi possono influenzare la relazione con i genitori. Risulta fondamentale quindi costruire la relazione con le famiglie facendo si che il lavoro educativo sia condiviso e co costruito rendendo anche loro protagonisti e non solamente destinatari dell'intervento.

Per le famiglie riconoscere che possono condividere il lavoro educativo le rende protagoniste e non destinatarie di un intervento.

Negli ultimi anni scolastici, Una Casa per Crescere ha accolto centinaia di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, dei quali la maggioranza con background migratorio, nati in Italia o all'estero da famiglie straniere, provenienti da Europa, Africa, Asia e America Latina. Questi dati testimoniano come la pluralità culturale costituisca una componente strutturale della vita quotidiana de Il Manto. È una pluralità che si manifesta nelle lingue utilizzate tra genitori e figli, nei racconti familiari, nelle abitudini alimentari, nelle feste, nelle pratiche religiose, nel modo di intendere l'autorità, l'autonomia, il rapporto tra generazioni e le aspettative nei confronti della scuola.

La quotidianità di Una Casa per Crescere permette di intercettare questi elementi anche fuori dagli incontri formali. A tavola, durante un tragitto in automobile, nella realizzazione di un compito scolastico, in un gioco o in un laboratorio possono emergere racconti e domande capaci di aprire una conoscenza più profonda della persona.

La presa in carico, infine, non può esaurirsi all'interno delle mura de Il Manto. Il rapporto con il *territorio* è parte del lavoro educativo. Scuola, famiglia, sport, servizi sociali e sociosanitari, parrocchie, associazioni e altre realtà incontrano la stessa persona in luoghi differenti. Nel lavoro di rete, si prova a costruire una continuità attraverso colloqui con gli insegnanti, accompagnamento ai servizi specialistici, o relazioni con altre realtà educative. Il territorio non è quindi soltanto il luogo geografico, ma è parte del contesto educativo e della possibilità di costruire intorno alla persona una trama di rapporti, un "villaggio" capace di accompagnare e far crescere.

È dentro questa realtà quotidiana che prende avvio, nel luglio 2024, il progetto *Dream*.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

3.5. Il progetto *Dream* dentro una realtà già plurale

Il progetto *Dream* nasce come percorso di accompagnamento educativo interculturale realizzato dalla cooperativa sociale Il Manto in collaborazione con Fondazione ISMU ETS, che si è sviluppato in diverse fasi nella forma di una ricerca-azione partecipata, avviata con un'analisi condivisa del contesto e una lettura dei bisogni iniziali, implementata con un accompagnamento educativo interculturale, fino a giungere alla modellizzazione e alla diffusione degli apprendimenti sviluppati, documentati in questo volume. Il progetto ha coinvolto nel corso di due anni scolastici (2024/25 e 2025/26) un centinaio circa di bambine e bambini figli di famiglie immigrate, tra i 6 e i 12 anni, accompagnati, seguiti per trenta mesi, da luglio 2024 a dicembre 2026[2].

L'elemento significativo, dal punto di vista de Il Manto, è che il progetto *Dream* si è inserito all'interno dell'esperienza dell'attività diurna, Una Casa per Crescere, descritta in precedenza, assumendo come punto di partenza persone già inserite nei percorsi educativi, le loro famiglie, gli educatori, le scuole, i servizi e le relazioni territoriali costruite nel tempo. La domanda di fondo è stata: come rendere più adeguato il lavoro educativo a una realtà diventata stabilmente plurale e multiculturale?

Durante la prima annualità (a.s. 2024/25), grazie al progetto l'équipe educativa de Il Manto ha accompagnato i bambini e le bambine attraverso le consuete attività di Una Casa per Crescere, integrate con il sostegno agli apprendimenti linguistico-disciplinari ad hoc per gli stranieri e con gli atelier interculturali. Parallelamente, sono state avviate le attività di ricerca, a cura di Fondazione ISMU ETS con la partnership di Cometa, che hanno previsto la realizzazione di interviste con testimoni privilegiati operanti nelle istituzioni e nei servizi del territorio, la raccolta di dati quantitativi sull'utenza de Il Manto e di dati qualitativi sui bisogni educativi di minori e famiglie immigrate. Queste evidenze empiriche hanno permesso un'analisi di sfondo utile alla strutturazione di un percorso di ricerca-azione partecipata che ha coinvolto bambine e bambini, famiglie, educatori, insegnanti e operatori per l'intera durata del progetto.

Sin dall'inizio, lo staff di Fondazione ISMU ETS ha portato competenze scientifiche specifiche sulle migrazioni, sui processi interculturali e sulle trasformazioni sociali, nonché su metodi, tecniche di ricerca sociale e analisi dei dati. Dal canto loro, gli operatori de Il Manto hanno contribuito con l'ampia e consolidata esperienza maturata nell'accompagnamento quotidiano e nel rapporto con le famiglie. La ricerca-azione partecipata

[2] Per un approfondimento sui dati e sulle caratteristiche dei bambini e delle bambine partecipanti al progetto, si veda il Cap. 4 del presente volume.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

ha permesso, poi, di introdurre il punto di vista dei soggetti direttamente coinvolti – genitori, bambini, bambine, educatori, educatrici: non soltanto fonti di informazioni, ma principali interlocutori per comprendere bisogni e risorse, per identificare e mettere in campo possibili trasformazioni delle pratiche.

Nella seconda annualità (2025/26), il percorso si è ulteriormente strutturato. Circa il 90% dei beneficiari era costituito dalle stesse bambine e dagli stessi bambini della prima annualità, una continuità che ha permesso di osservare elementi di crescita e maturazione, e non soltanto gli effetti di singole attività. In questa fase, si è sviluppata anche una formazione ad hoc per gli operatori che ha affrontato temi emersi come cruciali dall'esperienza: l'intreccio tra disabilità e background migratorio, il dialogo interreligioso, l'insegnamento dell'italiano L2. Per alcuni bambini arrivati attraverso corridoi umanitari è stato inoltre attivato un percorso specifico di apprendimento linguistico.

Il processo e gli esiti di questo progetto vengono approfonditi nei capitoli successivi, nella seconda e terza parte del volume. Tuttavia, in questo capitolo ci interessa soprattutto accennare al cambiamento di prospettiva che *Dream* ha reso possibile. Uno dei suoi obiettivi, infatti, era fare presa sulla forma mentis degli operatori e delle operatrici, nell'accogliere le sfide della multiculturalità. Ad esempio, quando l'attenzione si focalizza su bambini e bambine di origine immigrata, una difficoltà linguistica può essere confusa con una difficoltà cognitiva, una ridotta partecipazione familiare può essere interpretata come disinteresse. Il comportamento di una bambina o di un bambino può essere ricondotto troppo velocemente alla cultura familiare. Una pratica educativa consolidata può funzionare con alcuni e risultare poco accessibile ad altri. Per riconoscere queste situazioni non è sufficiente dunque introdurre nuove attività, ma occorre affinare la capacità degli adulti di osservare.

Guardare ciascuna persona nella propria unicità è un criterio presente nell'esperienza de Il Manto; questa unicità comprende anche lingue, appartenenze, storia migratoria della famiglia, risorse comunitarie, esperienze religiose e rapporti con i diversi contesti di vita.

Il progetto *Dream*, in tal senso, ha offerto così l'occasione di rileggere non solo le proprie metodologie di intervento, ma anche il rapporto con le famiglie e con il territorio. Costruire un'alleanza educativa in un contesto plurale significa prestare attenzione non soltanto ai contenuti della comunicazione, ma alle condizioni che la rendono possibile: comprendere, poter partecipare, sapere quale ruolo si è chiamati a svolgere e sentirsi autorizzati a esprimere un punto di vista.

Lo stesso vale per la rete. Scuola, servizio socioeducativo, servizi sociali e specialistici possiedono informazioni e competenze differenti sulla stessa persona. Il progetto *Dream* si inserisce quindi nella storia de Il

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Manto come un lavoro di esplicitazione e verifica. Infatti, il rapporto con le famiglie, la collaborazione con la scuola, la personalizzazione, il valore della quotidianità e della rete erano già presenti. Eppure, il progetto ha permesso di guardarli con nuove lenti, alla luce delle trasformazioni in atto, consentendo di individuare dove necessario di cambiare strumenti, acquisire competenze o aprire nuove possibilità di partecipazione.

3.6. Nuove prospettive tra continuità e cambiamento

Le trasformazioni multiculturali pongono alle esperienze educative una questione che riguarda insieme continuità e cambiamento.

Alcune domande rimangono le stesse ma cambiano, però, le condizioni nelle quali queste domande si presentano. Le storie diventano più articolate; le lingue utilizzate in famiglia e a scuola sono diverse; una storia migratoria può intrecciarsi con la disabilità o con una difficoltà negli apprendimenti o nella crescita; famiglie e servizi possono attribuire significati differenti all'autonomia, alla scuola o al ruolo dell'adulto.

La crescente complessità non richiede necessariamente di abbandonare i criteri educativi precedenti. Richiede di verificarli. In Cometa l'espressione non suggerisce una contrapposizione tra esperienza e progettazione. Indica piuttosto un "tentativo riformabile": il progetto rimane uno strumento attraverso il quale rispondere alla realtà e, proprio per questo, deve poter essere modificato quando la realtà pone nuove domande e nuove sfide. La fedeltà a un'origine educativa non coincide necessariamente con la conservazione delle pratiche, può chiedere di cambiare per continuare a rispondere con lo stesso sguardo.

La trasformazione multiculturale rende questo passaggio particolarmente urgente, perché mette gli adulti in rapporto con fattori meno conosciuti e significati non sempre immediatamente decifrabili. Quindi, la prima sfida è per l'educatore. Nel confronto all'interno dell'équipe educativa è emerso con chiarezza che l'inclusione non può essere soltanto qualcosa da esigere dagli altri, ma una domanda da porsi in prima persona altrimenti difficilmente si potrà generare un contesto realmente inclusivo. Nell'équipe degli educatori è emersa una definizione molto concreta: inclusione come possibilità di sentirsi voluti e parte di un luogo che si riconosce come casa. Difficoltà linguistiche possono ostacolare l'apprendimento, ma lo studio contribuisce a preservare la possibilità di appassionarsi alla conoscenza prevenendo la disaffezione e la dispersione scolastica.

L'inclusione non può essere letta soltanto come il compito di aiutare bambine e bambini, ragazze e ragazzi ad adattarsi meglio a un contesto dato: essa interroga il contesto stesso. Una proposta formalmente uguale per tutti può risultare concretamente accessibile soltanto ad alcuni. Una

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

famiglia può ricevere tutte le comunicazioni previste e non comprenderne realmente le implicazioni. Una bambina o un bambino può frequentare stabilmente un ambiente e continuare a sentirsi ai margini.

La domanda non è quindi soltanto come adattare la persona a ciò che già esiste, ma quali condizioni possano essere modificate: questo non significa costruire uno spazio differente per ogni bisogno. Al contrario, Una Casa per Crescere prova a tenere insieme personalizzazione e appartenenza comune. Ciascuno viene accompagnato nella propria unicità affinché possa partecipare più pienamente a un'esperienza condivisa.

Anche l'esperienza dei laboratori rende visibile questo principio. Chi incontra un ostacolo nel libro può scoprire una competenza attraverso una ricetta; chi fatica a raccontarsi direttamente può trovare parole attraverso una fiaba; chi ha bisogno di linguaggi non verbali può utilizzare un materiale artistico; chi ha difficoltà nel trovare il proprio posto nel gruppo può incontrarlo nell'attività motoria, nello sport o nel teatro.

L'esperienza consente di riconoscere più rapidamente alcuni segnali, ma può anche spingere a collocare troppo presto una situazione critica dentro categorie già note o classificazioni di deficit. L'attenzione interculturale chiede di formulare una domanda ulteriore prima di arrivare a una conclusione precipitosa.

Perché questa famiglia non partecipa? Che cosa ha realmente compreso? Quali lingue vengono utilizzate nei diversi contesti? Una difficoltà nella lettura dipende dalla competenza linguistica, da un disturbo specifico, da una discontinuità scolastica o dall'intreccio tra più fattori? Quali risorse della famiglia non sono ancora entrate nella nostra analisi della situazione?

Non tutte queste domande possono trovare risposta nel singolo educatore ma chiedono di allargare lo sguardo e coinvolgere l'intera équipe di professionisti e il territorio. Una pluralità di professionalità ha valore quando permette di ampliare la comprensione della situazione. Servono quindi luoghi nei quali osservazioni e ipotesi possono essere condivise e le decisioni successivamente verificate.

Il progetto *Dream* ha avuto il merito di introdurre e rafforzare spazi di questo tipo attraverso la ricerca-azione partecipata, i Gruppi Tecnico Operativi, la formazione e la coprogettazione, per la cui descrizione rimandiamo ai capitoli successivi. Il significato del progetto non risiede quindi soltanto negli strumenti prodotti ma nell'aver creato le condizioni per raggiungere una maggiore consapevolezza.

Nel confronto sull'esperienza svolta, il progetto è stato descritto come un'occasione per aiutare bambine e bambini, ragazze e ragazzi a far emergere ciò che sono e accendere i desideri più profondi. È un passaggio importante. La prospettiva interculturale si prepara, ma non coincide con l'accumulo di informazioni sulle culture degli altri. Conoscenze specifiche sono necessarie e *Dream* ne ha introdotte: l'italiano L2, il plurilinguismo,

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

il dialogo interreligioso, l'intreccio tra disabilità e background migratorio. Ma il loro valore dipende dal modo in cui modificano la capacità di guardare la persona.

Il progetto ha permesso di acquisire competenze, ma anche di riconoscere dove cercarle: nei colleghi, negli specialisti, nel confronto con le madri e i padri, nei racconti delle bambine e dei bambini stessi. Ha reso più evidente che non conoscere abbastanza può generare incomprensioni, ma anche che credere di conoscere già la persona attraverso una categoria può produrre altrettante semplificazioni. È qui che *Dream* incontra più profondamente le sfide dell'inclusione socioeducativa.

Per poterle affrontare deve svilupparsi innanzitutto nell'adulto uno *sguardo inclusivo*. Se questo lavoro non avviene in chi educa, alcune sfide rischiano di non essere neppure percepite o accolte. Il contributo del progetto non consiste quindi soltanto nell'aver introdotto azioni specifiche, ma nell'aver aiutato gli educatori a pensare più consapevolmente all'inclusione dentro il lavoro quotidiano. E "sguardo", significa la capacità di provare a contemplare tutti i fattori della realtà, riconoscendo e spogliandosi dei propri pregiudizi.

La bambina o il bambino e la sua famiglia. Gli apprendimenti e le relazioni. La lingua e la sua storia particolare. Le fragilità e le risorse. L'esperienza migratoria e il presente. La responsabilità personale e le condizioni del contesto. La scuola, il gruppo, il quartiere e le altre appartenenze. E soprattutto il "cuore": punto centrale della persona e mossa di ogni azione.

Non significa immaginare che un singolo educatore possa possedere tutti questi fattori o comprenderli immediatamente. Significa non escluderne nessuno in partenza e accettare di cercare ciò che ancora manca alla propria comprensione.

Il progetto ha contribuito a rendere più sistematico questo esercizio: osservare, confrontare le interpretazioni, coinvolgere altre competenze, ascoltare bambine e bambini, ragazze e ragazzi e le loro famiglie, sperimentare pratiche e tornare a verificarle.

Prima ancora che un lavoro sugli strumenti, *Dream* è stato un lavoro sull'adulto. Senza questo passaggio, l'inclusione rischia di rimanere una dichiarazione di principio o una serie di interventi rivolti a categorie definite già in anticipo. Se invece entra all'origine del modo con cui l'educatore guarda sé e la realtà, può diventare un criterio del lavoro quotidiano. Educare richiede competenza, responsabilità e una proposta chiara, ma anche la disponibilità a lasciarsi correggere da ciò che emerge nell'esperienza.

Per questo *Dream* non ha rappresentato soltanto una risposta a un nuovo bisogno legato alle trasformazioni multiculturali, ma ha offerto a Il Manto l'occasione di interrogarsi sul significato stesso della piena inclusione. Non come obiettivo collocato alla fine di un percorso, ma come attenzione alla totalità della persona presente fin dall'origine dello sguardo educativo.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Parte seconda

La ricerca-azione partecipata

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Presentazione

di Chiara Ferrari

La seconda parte del volume entra nel cuore dell'esperienza realizzata nell'ambito di *Dream*, concentrandosi sulla ricerca-azione partecipata (RAP) come dispositivo attraverso il quale trasformare progressivamente lo sguardo sul contesto educativo e, insieme, le pratiche, le relazioni e l'organizzazione. L'obiettivo non è soltanto produrre conoscenza sul carattere multiculturale de Il Manto, ma mettere tale conoscenza a disposizione di coloro che quotidianamente abitano e costruiscono il contesto educativo, creando le condizioni per una rilettura condivisa dei bisogni, delle risorse e delle possibili direzioni di cambiamento. L'analisi iniziale, costruita attraverso dati quantitativi e qualitativi e attraverso il confronto con bambini e bambine, famiglie, educatori ed educatrici, ha infatti permesso di acquisire una maggiore consapevolezza della pluralità culturale presente nel centro e di individuare alcune priorità per il successivo lavoro partecipativo (Cap. 4).

La RAP viene quindi proposta non come una semplice tecnica di coinvolgimento, ma come un processo di produzione condivisa della conoscenza, nel quale conoscere il contesto e promuovere cambiamento non costituiscono momenti separati o consecutivi (Cap. 5). La lettura della situazione produce interrogativi e priorità di intervento; il confronto tra i soggetti consente di discuterli e riformularli; l'azione diventa, a sua volta, occasione per generare nuove conoscenze e ri-orientare il percorso. In questo movimento, la partecipazione non riguarda soltanto il coinvolgimento dei destinatari, ma la possibilità di mettere in relazione saperi, esperienze e posizioni differenti nella costruzione delle interpretazioni e delle possibili risposte.

A partire dalle questioni emerse nella fase esplorativa - apprendimento e riuscita scolastica, coinvolgimento delle famiglie, inclusione relazionale, valorizzazione delle diversità culturali e rapporto con il territorio - il percorso ha coinvolto genitori, bambini, educatori, mediatori culturali

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

e altri attori attraverso workshop ideativo-creativi, momenti di restituzione e successive occasioni di confronto e co-progettazione. Particolare attenzione è stata dedicata alla costruzione di dispositivi capaci di rendere praticabile la partecipazione di soggetti differenti, ampliando le possibilità di prendere parola, rappresentare la propria esperienza e contribuire alla produzione della conoscenza anche attraverso linguaggi creativi ed espressivi (Cap. 6).

Il percorso assume così una dimensione progressivamente trasformativa. La sua articolazione può essere letta attraverso alcune fasi principali – esplorazione, ideazione e implementazione – che non costituiscono momenti rigidamente separati, ma passaggi interconnessi di un processo nel quale i soggetti vengono progressivamente coinvolti nella costruzione del cambiamento. Particolare rilevanza assume, in questo senso, la riflessività: la restituzione dei risultati e il confronto tra Cometa e ISMU hanno permesso di interrogare non soltanto ciò che il percorso stava producendo, ma anche le condizioni che favorivano o ostacolavano la partecipazione, le aspettative degli attori e le modalità della collaborazione. La RAP diventa quindi essa stessa oggetto di apprendimento e di ri-orientamento dell'azione.

La prospettiva interculturale emerge infine come orizzonte organizzativo, e non come insieme di attività aggiuntive rivolte ai e alle bambine con background migratorio. La formazione degli operatori – dedicata al dialogo interculturale e interreligioso, all'intreccio tra disabilità e background migratorio e all'italiano L2 – viene integrata nel processo di co-progettazione, mettendo in dialogo sapere esperto ed esperienza professionale. Ne deriva una concezione dell'intercultura come capacità dell'organizzazione di rileggere criticamente le proprie pratiche, affinare lo sguardo sugli individui e sulle famiglie, modificare le modalità di relazione e costruire nuove forme di collaborazione con la scuola e il territorio. In questa prospettiva, la RAP rappresenta per Cometa non soltanto una modalità di ricerca, ma un vero e proprio dispositivo di apprendimento organizzativo e di trasformazione, capace di accompagnare Il Manto nel passaggio da una consapevolezza della propria pluralità culturale alla costruzione di un modello educativo più consapevolmente interculturale.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

4. Leggere un contesto educativo multiculturale

di Francesca Sommaruga, Chiara Ferrari e Mariagrazia Santagati

La ricerca-azione partecipata, condotta nell'ambito del progetto *Dream,* si si è sviluppata a partire dalla raccolta di informazioni utili a ricostruire le dinamiche educative del percorso educativo Una Casa per Crescere attivato nella cooperativa Il Manto, all'interno del quale sono stati identificati i partecipanti alle attività progettuali. In particolare, all'avvio di Dream, sono state realizzate: 1) un'analisi di sfondo basata su dati quantitativi funzionali alla descrizione dell'utenza multiculturale frequentante questo spazio educativo non formale; e 2) un'analisi iniziale dei bisogni di bambini, bambine e famiglie, attraverso un'esplorazione qualitativa dei punti di vista "adulti", di educatrici e educatori, madri e padri.

Nello specifico, *l'analisi di sfondo* si è concretizzata mediante la costruzione di un database, in cui sono confluiti dati relativi a un centinaio di bambini e bambine, fra i 6 e gli 11 anni, coinvolti nel progetto *Dream:* le informazioni sono state ricavate da dati anonimizzati e aggregati sugli iscritti, già disponibili presso l'ente, arricchite da altri dati raccolti ad hoc dagli educatori e dalle educatrici. L'analisi del database, strutturato dagli esperti di Fondazione ISMU ETS e compilato dagli operatori de Il Manto, ha pertanto permesso di ottenere una prima fotografia dell'utenza italiana e non del centro, evidenziandone le principali caratteristiche. Il processo scaturito dal confronto tra le équipe di Cometa e ISMU, rispetto a quanto emerso dall'analisi del database, ha consentito inoltre di sviluppare una maggiore consapevolezza *evidence-based* sul volto multiculturale de il Manto, elemento che ha rappresentato la premessa necessaria all'articolazione delle fasi successive della ricerca-azione partecipata, avente come obiettivo generale la revisione interculturale del modello educativo adottato dall'ente.

A questa analisi dati è seguita *un'iniziale lettura condivisa dei bisogni*, dal punto di vista di educatori e genitori, esplorando da un lato necessità

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

e problemi che un'utenza con origini diverse pone al centro, così come le attese degli operatori e dell'ente di fronte al cambiamento multiculturale in atto. Sono stati così realizzati due focus group, tra la fine del 2024 e l'inizio del 2025, con 23 adulti di riferimento di bambini e bambine iscritti alle attività de Il Manto, esplorando attraverso sguardi differenti i bisogni delle famiglie[1]. Il primo focus group, realizzato con gli operatori, ha visto la partecipazione di 12 persone di cui 7 educatori e 5 educatrici, impegnati con bambini frequentanti diversi livelli di istruzione (5 si occupavano delle medie, 6 delle elementari e 1 operatore era impiegato in progettazioni educative specifiche); il secondo gruppo, composto da 11 genitori (3 padri e 8 madri), ha coinvolto 9 adulti con background migratorio, provenienti da Bangladesh, Ecuador, Gambia, Ghana, Nigeria e Ucraina.

4.1. I partecipanti al progetto *Dream:* un'utenza altamente differenziata

In questo paragrafo presentiamo le caratteristiche dei soggetti coinvolti nel progetto *Dream,* rilevate attraverso l'analisi dei dati raccolti tramite gli operatori de Il Manto, riferiti a due annualità. La prima rilevazione (datata 2024), relativa all'anno scolastico 2024/2025, include 80 bambini e bambine; la seconda rilevazione (datata luglio 2026) riguardante l'anno scolastico 2025/26, comprende 70 bambini e bambine, di cui 23 nuovi ingressi e 47 minori già iscritti alle attività del centro nell'a.s. precedente. Considerando quindi il biennio in cui si è svolto il progetto ed escludendo dal conteggio i partecipanti presenti in entrambi gli anni, *Dream* ha coinvolto complessivamente 103 bambini e bambine, distribuiti in maniera equilibrata per genere.

Per quanto riguarda l'*età*, nel 2024/25 il gruppo è costituito da minori che vanno dai 6 anni (classe I – primaria) agli 11 anni (classe I – secondaria di primo grado), mentre nel 2025/26 si riscontra il caso di un ragazzo di 12 anni. Un'analisi complessiva dei dati permette di osservare che i gruppi più numerosi sono costituiti dai bambini di 9 e 10, mentre sono meno rappresentati numericamente i bambini della prima primaria e delle medie. Per quanto riguarda i 23 nuovi ingressi registrati nell'a.s. 2025/2026, invece, si tratta in prevalenza di bambini più piccoli ovvero di età compresa tra i 6 e gli 8 anni (18), mentre un numero minore riguarda quelli tra i 9 e gli 11 anni (5).

[1] Al contempo, anche la prospettiva e le esigenze dei minori sono state esplorate attraverso metodologie creative specificatamente adatte alla loro età. Si veda il Cap. 6 per un approfondimento.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Tabella 1. Partecipanti al progetto *Dream* per età. V.a.

Età (in anni)	A.s. 2024/25	A.s. 2025/26
6 anni	6	5
7 anni	17	11
8 anni	7	14
9 anni	16	14
10 anni	18	13
11 anni	16	12
12 anni	0	1
Totale	80	70

Fonte: Progetto *Dream* - elaborazione ISMU

Rispetto al *comune di residenza,* 92 su 103 bambini e bambine coinvolte nel progetto vivono a Como – data la collocazione del centro educativo nelle città capoluogo di provincia –, mentre in 11 casi arrivano da contesti di provincia tra cui: Casnate con Bernate, Faggeto Lario, Fino Mornasco, Grandate, Lipomo Montano Lucino, Senna Comasco.

Per quanto riguarda il *luogo di nascita* di bambini e bambine, 80 ovvero la maggioranza sono i nati in Italia e 17 sono nati all'estero (di 6 non è disponibile il dato): rispetto ai nati all'estero, si tratta in prevalenza di bambini originari di Paesi dell'Africa subsahariana (Nigeria, Ghana, Camerun), area subcontinentale che, come emerge anche dai dati generali sulle presenze nel territorio di Como (Prefettura di Como, 2024; cfr. Cap. 2), è particolarmente rappresentata fra le famiglie migranti.

Considerando nati in Italia e nati all'estero, il quadro si differenzia ulteriormente a livello di *origine nazionale*, in un contesto come quello italiano caratterizzato dalla presenza plurale di oltre 200 cittadinanze nelle classi scolastiche (Fondazione ISMU ETS, 2025). Nel complesso a Il Manto prevalgono minori i cui genitori sono originari di Nigeria (26 casi) e Ghana (19 casi), mentre sono rappresentati da un'unica presenza Angola, Camerun, Costa d'Avorio, Gambia, Senegal. Dal Nord Africa, tra gli iscritti una decina sono originari di Egitto, Marocco e Tunisia; dall'Asia, le provenienze principali sono del Bangladesh, Cina, Filippine e Sri Lanka, ma non raggiungono le dieci presenze; dall'Europa, riscontriamo 3 casi di bimbi provenienti dall'Ucraina; dall'America Latina, abbiamo 6 bimbi da Ecuador, Repubblica Dominicana, El Salvador, Perù.

Se confrontiamo i dati sul Paese di nascita con quelli sulla *cittadinanza* posseduta, osserviamo un quadro in cui il rapporto tra maggioranza e minoranza si rovescia: sebbene la maggioranza dei bambini sia nato in Italia, solo una minoranza è in possesso della cittadinanza italiana (41

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

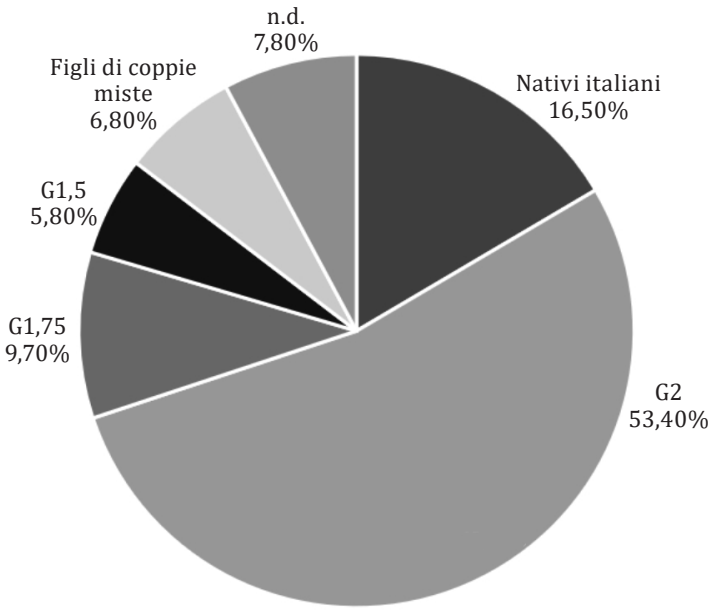
versus 57 con cittadinanza estera). Circa il 61% dei 103 utenti de Il Manto coinvolti in *Dream*, pertanto, si caratterizza per una cittadinanza straniera: la corrispondenza o la discordanza tra luogo di nascita e cittadinanza permette di qualificare meglio l'utenza variegata e multiculturale che contraddistingue l'esperienza educativa de Il Manto, considerando diversità socioculturali e differenze nelle condizioni giuridiche di permanenza in Italia (Codini, 2017).

Con l'obiettivo di leggere questi dati con categorie interpretative che ci permettono di individuare le sfide e le difficoltà che bambini e bambine, figli di immigrati, si trovano ad affrontare nel proprio percorso di inclusione scolastica e sociale, il grafico che segue (Figura 1) utilizza la nota "classificazione decimale" di Rumbaut (1997), secondo la quale non si distingue solo la *prima generazione* dei nati all'estero (G1) dalla *seconda generazione* dei nati nel Paese di accoglienza (G2), ma si considerano anche le situazioni intermedie di generazioni "ponte" (Besozzi, Colombo, Santagati, 2009). Ovvero si distingue la condizione della *generazione uno e mezzo* (G 1,5) – coloro che si collocano a metà tra la prima e la seconda generazione, in quanto emigrati tra i 6 e i 10 anni e avendo cominciato la scolarizzazione nel contesto di nascita, per poi interrompere e riadattare il proprio percorso di studi nel Paese di arrivo, con difficoltà lievi o di medio livello, a seconda che si arrivi all'avvio del primo ciclo scolastico o avvicinandosi al passaggio alla scuola secondaria di primo grado. Si aggiunge, infine, la condizione della *generazione uno e settantacinque* (G 1,75) che, sebbene nata all'estero, è arrivata nel Paese di accoglienza prima dell'inizio della scolarizzazione obbligatoria e, in tal senso, si rivela molto simile per traiettoria scolastica e prospettive, facilitazioni e problematiche a quella delle seconde generazioni.

Per quanto riguarda le *generazioni di appartenenza* del gruppo dei partecipanti a *Dream,* oltre la metà di essi è costituita da figli degli immigrati nati in Italia (Figura 1): la seconda generazione, quindi, rappresenta la componente principale del gruppo. Seguono i nativi italiani, ovvero il 16,5% sul totale dei 103 bambini e bambine coinvolti; a distanza gli appartenenti alla G 1,75 rappresentata da coloro che, nati all'estero, sono arrivati in Italia prima dei 3 anni (10 casi). Abbiamo, infine, il 6,8% di figli di coppie miste composte da un genitore italiano e uno straniero (nativo del Marocco, Turchia, Repubblica Dominicana, Egitto) e il 5,8% di soggetti collocabili nella G 1,5 cioè coloro che sono attivati durante la scuola primaria.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Figura 1. Partecipanti al progetto *Dream* per generazione di appartenenza. V. %



Fonte: Progetto *Dream* - elaborazione ISMU

Vale la pena sottolineare, ancora, che tra i 71 bambini con background migratorio (sia nati in Italia sia nati all'estero), solo 17 sono in possesso della cittadinanza italiana (*versus* 54 casi che possiedono la cittadinanza del Paese d'origine), a dimostrazione che la maggioranza di essi appartengono a famiglie presenti sul territorio non da molto tempo; oppure si trovano in una situazione di transitorietà e precarietà, in cui i genitori non hanno ancora avuto accesso alla cittadinanza italiana (Prefettura di Como, 2024).

4.2. Alcune spie di vulnerabilità tra i minori e le loro famiglie

Rispetto alla *composizione familiare*, la maggioranza di bambini e bambine partecipanti al progetto *Dream* vivono con entrambi i genitori, mentre sono circa una ventina i casi di famiglie monoparentali, caratterizzate soprattutto dalla presenza della madre. Per quanto riguarda la posizione tra fratelli e sorelle, da un lato, troviamo primi figli e figli unici, dall'altro lato, minori che si collocano in posizione di terzo figlio o più nella fratria. Gli iscritti alle attività de Il Manto sono, dunque, sia apripista nelle rela-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

zioni delle famiglie immigrate con i servizi scolastici e di educazione non formale del territorio sia, allo stesso tempo, seguono l'esperienza positiva di fratelli e sorelle nella frequenza di spazi extrascolastici di presa in carico educativa nella fascia oraria pomeridiana. In riferimento alla *situazione abitativa*, fra i 103 partecipanti al progetto l'84% vive in un appartamento in autonomia, mentre la restante parte – il 16% – è ospitato in una comunità o in situazioni differenziate di accoglienza, manifestando quindi condizioni di particolare vulnerabilità.

Tra le ulteriori spie delle problematiche vissute dal gruppo di minori considerati, vi è anche la *presenza* diffusa *di disabilità.* Infatti, 21 bambini seguiti da Il Manto presentano una certificazione di disabilità (come ad es. disturbi dello spettro autistico, disturbi misti dello sviluppo, disabilità intellettive di vario livello, disturbi del linguaggio, ecc.), e di essi solo 2 sono figli di italiani. Tale fotografia suggerisce che allo svantaggio derivante dalla condizione/origine migratoria, dalla precarietà abitativa e dalla povertà socioeconomica e culturale, laddove interviene la presa in carico dei servizi sociali, si aggiunge la disabilità, mostrandoci una intersezionalità di problemi che può aggravare significativamente l'esposizione al rischio di esclusione socioeducativa di questi soggetti (Bini, 2022; Valtolina, Pavesi, 2022). D'altro canto, costituisce un fattore di protezione il fatto che i referenti de Il Manto dichiarino di possedere i riferimenti degli insegnanti di sostegno e dei medici della neuropsichiatria infantile per diversi casi seguiti, oltre ad aver preso visione dei PEI - Progetti Educativi Individualizzati stilati dalle scuole.

Infine, il database relativo ai partecipanti al progetto *Dream* ci ha permesso di raccogliere e analizzare alcune informazioni concernenti l'*accesso e la partecipazione alle attività* proposte da Il Manto. Per quanto riguarda l'accesso all'offerta educativa de Il Manto, si segnalano tre modalità principali fra i 103 casi osservati, tra cui prevalgono dinamiche e contatti informali: in prevalenza, si è verificato l'accesso diretto al centro delle famiglie, senza bisogno di intermediari; segue l'accompagnamento da parte di conoscenti, ma anche di volontari e operatori di organizzazioni del privato sociale; minoritaria è, invece, la segnalazione da parte di servizi pubblici di vario tipo, tra cui servizi sociali, servizi educativi, istituzioni scolastiche, ecc. I dati relativi alle modalità di accesso all'offerta educativa de Il Manto confermano il ruolo cruciale del centro diurno all'interno della rete informale di supporto alle famiglie del territorio. L'accesso diretto da parte dei nuclei familiari rappresenta la modalità più frequente in entrambe le annualità di progetto, suggerendo la presenza di una domanda di sostegno educativo che, in alcuni casi, viene intercettata direttamente dalle famiglie, senza la necessità di una mediazione da parte dei servizi. Al contempo, la presenza di accessi determinati dalla segnalazione dei servizi pubblici e dall'accompagnamento da parte di per-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

sone di riferimento e organizzazioni del privato sociale evidenzia come Il Manto costituisca una risorsa inserita in una più ampia rete territoriale.

Il centro diurno si configura, dunque, non soltanto come uno spazio educativo a cui le famiglie possono rivolgersi autonomamente, ma anche come un servizio che collabora con servizi sociali, educativi e scolastici e con le realtà del Terzo settore, intercettando e accompagnando minori e nuclei familiari che possono beneficiare delle attività proposte. La pluralità delle modalità di accesso restituisce l'immagine di un servizio caratterizzato da una funzione di prossimità e di raccordo tra famiglie, istituzioni e realtà sociali del territorio.

4.3. Dai bisogni alle risorse. Le voci di genitori, educatrici e educatori

L'analisi dei focus group, realizzati tra la fine del 2024 e l'inizio del 2025, ha permesso di individuare i bisogni che i genitori esprimono rispetto al percorso di crescita dei propri figli all'interno de Il Manto. Assumendo il punto di vista delle famiglie come prospettiva privilegiata di lettura e ponendolo in dialogo con quello di educatori ed educatrici, sono stati individuati cinque nuclei tematici che rappresentano i principali bisogni emersi[2]: la richiesta di sostegno di fronte alle difficoltà scolastiche, il desiderio di socialità grazie alle esperienze educative sul territorio, la necessità di spazi educativi sicuri, la necessità di rafforzare il coinvolgimento delle famiglie, l'accompagnamento alla genitorialità e le alleanze educative ed, infine, l'esigenza di riconoscere le diversità culturali e affrontare la sfida del meticciamento.

4.3.1. La richiesta di supporto di fronte alle difficoltà scolastiche

Il primo bisogno, che emerge con forza nelle discussioni con i genitori, riguarda il supporto nello svolgimento dei compiti scolastici dei figli. Durante il focus group con i genitori alla sollecitazione relativa ai principali bisogni dei figli, la risposta è immediata, corale e condivisa: "Far

[2] I materiali raccolti attraverso i focus group sono stati sottoposti a un'analisi tematica, volta a individuare i principali nuclei di significato, ricorrenti nelle narrazioni dei partecipanti. L'analisi ha consentito di identificare temi e questioni trasversali ai diversi gruppi, prestando attenzione sia alle convergenze sia alle specificità emerse in relazione alle differenti categorie di soggetti coinvolti. Ai fini della trascrizione e dell'analisi dei focus group, a ciascun partecipante è stato assegnato un codice identificativo. La numerazione dei soggetti coinvolti è stata effettuata separatamente per i due gruppi: i genitori sono identificati con i codici da Genitore 1 a Genitore 11, gli educatori con i codici da Educatore 1 a Educatore 12.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

fare i compiti a casa". Approfondendo le motivazioni di questa richiesta, emerge come la richiesta espressa non riguardi esclusivamente il sostegno didattico, ma riflette una più ampia difficoltà delle famiglie, soprattutto con background migratorio, nell'accompagnare i figli e le figlie nel percorso scolastico (rilevata da molteplici ricerche, cfr. Santagati, Colussi, 2024): "A volte sbagliamo [anche noi]" (Genitore 1). Il supporto ai compiti diventa una fonte di frustrazione che amplifica il senso di inadeguatezza, legato soprattutto alle difficoltà linguistiche e alla limitata familiarità con il sistema scolastico italiano. Un genitore racconta:

> I compiti sono anche importanti perché, guarda, noi siamo stranieri ma adesso mio figlio fa quarta e non ce la faccio ad aiutarlo… per la lingua anche diciamo che non ce la faccio ad aiutarlo in niente. Questa è una cosa importante di Cometa: che aiutano (Genitore 4).

Il bisogno espresso dalle famiglie assume quindi un significato più ampio rispetto al semplice aiuto nello svolgimento dei compiti: attraverso le loro parole emerge la necessità di un contesto capace di sostenere i figli nell'organizzazione dello studio, offrendo tempi, routine e regole che spesso risultano difficili da costruire nell'ambiente domestico: "Qua più disciplina… a casa fa un po' quello che vuole […]. Qua più regole, più ascolto" (Genitore 6). Questo suggerisce che i genitori riconoscono che l'ambiente strutturato de Il Manto, caratterizzato da regole chiare e aspettative definite, favorisce l'autodisciplina, l'autoregolazione e la capacità di concentrazione dei bambini, mentre l'ambiente domestico viene percepito come più caotico e meno regolato.

Gli educatori, inoltre, osservano come le difficoltà delle famiglie non si limitino al sostegno quotidiano nello studio, ma riguardino più in generale la comprensione del funzionamento del sistema scolastico italiano e delle modalità con cui vengono lette le difficoltà di apprendimento. In particolare, gli educatori evidenziano quanto sia complesso accompagnare i genitori nella comprensione delle diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento o di altri bisogni educativi, spesso male interpretati come una forma di malattia:

> È molto difficile far capire ai genitori quando magari esce qualche diagnosi, le difficoltà di apprendimento. È molto difficile far comprendere ai genitori che non è che il bambino è malato, ma è una difficoltà (Educatore 7).

A questa fatica si intrecciano differenze linguistiche, culturali e una limitata familiarità con i servizi educativi e sociosanitari, elementi che rendono ancora più complesso l'accompagnamento dei figli nel percorso scolastico. La costruzione di alleanze tra scuola famiglia e centri edu-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

cativi è un processo che richiede tempo, fiducia reciproca e mediazione (Macia, Llevot, 2019): un'alleanza che non si esaurisce nello scambio di informazioni, ma si costruisce progressivamente attorno ai bisogni specifici di ciascun bambino. È proprio a partire da questa attenzione alla specificità che diventa necessario differenziare gli approcci educativi, poiché la diversità delle esperienze di apprendimento richiede risposte diversificate e inclusive.

A tal proposito è importante ricordare come la diversità delle esperienze di apprendimento richieda approcci educativi differenziati e inclusivi. Sul piano didattico, D'Alonzo (2016) sottolinea l'importanza della differenziazione come strumento essenziale per rispondere alle esigenze di apprendimento individuali, valorizzando le potenzialità di ciascun bambino e rispettando le differenze nei tempi, nei metodi e negli stili di apprendimento. In questo senso è importante accompagnare i genitori non solo nella comprensione della diagnosi, ma anche nell'apprendere quali strumenti e strategie specifiche possono essere di supporto ai propri figli e il fatto che tali tools sono stati presenti proprio per loro.

In questa prospettiva, il supporto ai compiti rappresenta soltanto la manifestazione più visibile, la punta dell'*iceberg*, di un'esigenza più profonda: quella di essere accompagnati nella costruzione di un rapporto di fiducia e alla pari con la scuola e con il sistema educativo italiano e di una prospettiva di successo che esorcizzi il senso di fallimento (Umuhoza Delli, 2023).

4.3.2. Il desiderio di socialità oltre la scuola

Accanto al sostegno scolastico, i genitori riconoscono come fondamentale il bisogno dei propri figli di vivere esperienze educative al di fuori del contesto scolastico. Nei focus group emerge un forte apprezzamento per le attività proposte da Il Manto, percepite non come semplici occasioni ricreative, ma come esperienze capaci di ampliare gli orizzonti relazionali, culturali e educativi dei bambini. Una madre sottolinea come la possibilità di condividere il tempo con i coetanei rappresenti un elemento imprescindibile del percorso di crescita della figlia, soprattutto dopo il periodo della pandemia:

> Il fatto che i bambini siano qui tutti insieme amplifica le esperienze… il fatto di condividerle con qualcuno che è il tuo pari fa diventare le esperienze con un potere enorme… stanno insieme, condividono un progetto, è qualcosa che secondo me non ha paragone… un'esperienza di gruppo (Genitore 3).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Particolarmente significativo è il valore attribuito alle esperienze sul territorio, considerate opportunità che molte famiglie, soprattutto quelle con background migratorio, faticano a garantire autonomamente a causa degli impegni lavorativi, della limitata disponibilità di reti di supporto o della scarsa conoscenza delle opportunità presenti nel contesto locale (Ambrosini, Pozzi, 2017). Come racconta un genitore:

> Un bambino vuole andare in piscina, al parco… voi qui fate tutto […]. I genitori non riescono a fare queste cose perché sempre lavora… senza voi che portate qua, là, lì, dove volete. Questa è una cosa molto importante (Genitore 4).

Le attività proposte da Il Manto vengono così percepite come un'occasione per accedere ad esperienze che ampliano il repertorio delle opportunità educative dei bambini e favoriscono la scoperta del territorio in cui vivono. Il bisogno espresso dai genitori rimanda, quindi, non solo al desiderio di offrire ai figli esperienze nuove, ma anche alla possibilità di costruire relazioni significative con i pari e di sentirsi parte della comunità locale. Le uscite, i laboratori e le attività condivise contribuiscono infatti a promuovere processi di socializzazione, appartenenza e inclusione, arricchendo il patrimonio di esperienze attraverso cui i bambini costruiscono la propria identità. Mongelli (2021) sottolinea come queste attività, pur non avendo un'intenzionalità educativa esplicita, contribuiscano alla formazione integrale del bambino, promuovendo lo sviluppo di competenze cognitive, emotive e sociali.

Questa lettura trova riscontro anche nelle osservazioni degli educatori, che descrivono il centro educativo come uno spazio capace di mettere in relazione bambini, famiglie e territorio, offrendo esperienze che difficilmente potrebbero essere realizzate nel solo contesto familiare e contribuendo a costruire occasioni di partecipazione alla vita della comunità. Queste esperienze vengono percepite non solo come occasioni di apprendimento, ma anche come strumenti per arricchire l'insieme delle relazioni tra i contesti in cui vive il bambino, come la famiglia, la scuola e le realtà del territorio, ampliando i suoi orizzonti culturali e sociali nella prospettiva di un continuum educativo (Merico, Scardigno, 2022). In particolare, le uscite nel territorio sono considerate occasioni preziose per superare i confini abituali e ampliare gli orizzonti dei loro figli.

4.3.3. Il bisogno di spazi sicuri per la crescita

Accanto al sostegno scolastico e alle esperienze extrascolastiche, dai focus group emerge il desiderio dei genitori di poter contare su uno spazio sicuro per lo sviluppo psico-sociale dei bambini, sottolineando il valore di

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

un ambiente protetto e stimolante che favorisca il loro apprendimento, il benessere emotivo fino all'autonomia dei propri figli: "[riferendosi alla figlia precedentemente frequentante Il Manto e oramai in età lavorativa] mia figlia… ha finito il lavoro e lavora grazie a Cometa" (Genitore 1).

Il bisogno espresso dai genitori non riguarda quindi esclusivamente la ricerca di un luogo sicuro durante il tempo extrascolastico, ma il desiderio di affidare i propri figli a un contesto educativo riconosciuto come affidabile, stabile e capace di promuovere processi di crescita e inclusione sociale e lavorativa.

Lo sguardo degli educatori e delle educatrici, rilevato nel focus group, conferma questa lettura:

> Un bisogno secondo me anche da parte dei genitori è quello di avere un posto sicuro per loro… non è un posto fisico… però sentono che c'è quel posto sicuro dove si possono appoggiare (Educatore 7).

Il servizio si configura così come un ambiente educativo che offre stabilità, relazioni significative e opportunità di crescita, contribuendo a contrastare situazioni di vulnerabilità educativa. Il valore del centro non risiede soltanto nella protezione che offre, ma nella capacità di promuovere senso di appartenenza ed esperienze educative significative, il cui ricordo permane nel tempo.

4.3.4. La necessità di coinvolgere e accompagnare i genitori

Accanto alle richieste di sostegno ai bambini, i genitori esprimono il desiderio di essere accompagnati in prima persona nel proprio ruolo educativo e di poter disporre di occasioni di confronto con altri genitori, con gli educatori e le educatrici. Una madre afferma:

> Vorrei chiedere però… mi sembra di rompere… vorrei più occasioni di condivisione […]. Potrebbe aiutarmi di più magari creare degli spazi di supporto, aiuto alla genitorialità, cioè dei momenti dove magari ci sia un confronto più sul tema dell'educazione (Genitore 3).

Attraverso queste parole i genitori esprimono l'esigenza di sentirsi parte di una comunità educante nella quale condividere dubbi, strategie ed esperienze. Nel focus group con gli educatori, tale esigenza riemerge ed è confermata, mettendo in luce, tuttavia, la complessità del rapporto con le famiglie, spesso ostacolato da barriere linguistiche, culturali e burocratiche, ma anche la fatica di promuovere e mantenere nel tempo una partecipazione attiva delle famiglie al progetto educativo.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Le testimonianze di genitori ed educatori evidenziano come il coinvolgimento delle famiglie rappresenti, infatti, una dimensione educativa non immediata, bensì da costruire nel tempo, attraverso relazioni di fiducia, ascolto reciproco e corresponsabilità. L'alleanza educativa non può essere data per scontata, ma richiede spazi di dialogo capaci di riconoscere le differenti storie migratorie, i sistemi culturali di riferimento e le vulnerabilità che attraversano le famiglie. Come afferma Marilena Umuhoza Delli (2023), "costruire un rapporto di fiducia tra la scuola, gli studenti e le famiglie è alla base di un insegnamento inclusivo e plurale, dove l'ascolto rappresenta il cuore pulsante" (p. 152).

L'interazione e la cooperazione con la famiglia, tuttavia, rimane fondamentale per rispondere alle esigenze specifiche dei bambini. Da questa collaborazione, infatti, derivano benefici non solo per i minori, ma anche per gli adulti per educatori e genitori (Capperucci, Ciucci, Baroncelli, 2018). Tuttavia, come evidenziato dalle testimonianze, coinvolgere attivamente le famiglie, in particolare quelle di background migratorio, richiede lo sviluppo di strategie educative "realmente" inclusive e partecipative, che tengano conto delle barriere linguistiche, culturali e burocratiche, riconoscendo le molteplici risorse di cui gli immigrati sono portatori (Santagati, 2009), supporto indispensabile per navigare le sfide sociali, culturali ed educative dei propri figli. Per promuovere un coinvolgimento più attivo e partecipativo, è quindi necessario sviluppare un dialogo educativo aperto e rispettoso delle diversità culturali, che permetta di costruire una "grammatica comune" condivisa da educatori e famiglie (Macia, Burriel, 2021).

4.3.5. L'esigenza di riconoscere le diversità culturali

L'accettazione e il riconoscimento delle diversità, nonché il meticciamento e lo scambio interculturale rappresentano una sfida complessa sia per i bambini sia per gli adulti coinvolti nel loro percorso educativo. I genitori raccontano di vivere una costante tensione ambivalente tra il desiderio di preservare la propria cultura di origine e la necessità di favorire l'integrazione dei figli nel contesto italiano (Valtolina, 2024).

Le testimonianze dei genitori con background migratorio restituiscono il tentativo di trasmettere ai figli le proprie radici culturali, a fronte di bambini che, nel confronto con i diversi contesti di appartenenza (la scuola, i percorsi educativi de Il Manto, le attività sportive, ecc.), selezionano autonomamente gli elementi culturali con cui identificarsi. I genitori raccontano, infatti, come i figli accolgano con entusiasmo alcuni aspetti della cultura italiana (come il cibo), mentre ne rifiutino o ne mettano in discussione altri in base alle proprie appartenenze culturali e religiose.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Il processo di costruzione identitaria appare quindi come un continuo equilibrio tra continuità con la storia familiare e apertura ai nuovi contesti di vita e valori sottesi.

Anche gli educatori riconoscono la complessità di questo processo. Da un lato, sottolineano l'importanza di valorizzare le culture di origine dei bambini, osservando come il semplice richiamo alla loro lingua o al Paese di provenienza susciti entusiasmo e orgoglio:

> Magari fai l'accenno anche più piccolo a una lingua loro, di casa, un paese di origine… si illuminano e diventano proprio felici di parlare di chi sono (Educatore 9).

Tuttavia, emerge una certa incertezza su come affrontare questo compito senza rischiare di squalificare la cultura di origine dei bambini. Alcuni educatori riportano il timore di proporre modelli culturali alternativi che potrebbero essere percepiti come una svalutazione delle tradizioni familiari:

> Li portiamo a casa nostra per fargli vedere che c'è un'alternativa, un altro modo di stare. Però questa cosa qua allo stesso tempo è come se declassificasse quello che invece fanno loro. E questo secondo me è un rischio di non considerare la diversità culturale come un dato di fatto oggettivo (Educatore 10).

Le testimonianze evidenziano come il meticciamento culturale non rappresenti un processo lineare frutto di prossimità e scambio, ma si configuri come una continua negoziazione di significati, appartenenze e pratiche educative che coinvolge bambini, famiglie, educatori ed educatrici, portatori di punti di vista differenti (Mesa, 2023). In questa prospettiva, il ruolo di un servizio educativo come Il Manto non consiste certo nel sostituire una cultura con un'altra, ma nel creare le condizioni affinché le diversità possano essere riconosciute, valorizzate e messe in dialogo. Educatori, educatrici ed operatori sono, tra l'altro, i primi a dover riflettere criticamente sui propri pregiudizi e atteggiamenti etnocentrici. Come osserva Zoletto (2015), i contesti educativi interculturali rappresentano spazi di costruzione condivisa di nuove appartenenze, nelle quali il meticciamento costituisce una risorsa educativa piuttosto che un ostacolo da superare, per tutti i soggetti coinvolti.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

4.4. Dalle vulnerabilità alle priorità formative: verso una ricerca-azione condivisa

L'identificazione di queste cinque aree tematiche e tipi di bisogni, emersi dai focus group con famiglie e educatori, ha permesso di far emergere le vulnerabilità e le risorse presenti all'interno del contesto educativo in cui si è sviluppato il progetto *Dream*, mettendo in evidenza come le sfide educative non riguardino esclusivamente il singolo bambino o bambina, ma coinvolgano l'intero sistema di relazioni nel quale si sviluppa il suo percorso di crescita, in cui sono intervengono i pari, le famiglie, gli educatori, le istituzioni scolastiche e le altre realtà del territorio comasco.

Dai primi cinque nuclei tematici identificati dalla lettura della situazione iniziale, si è innescato un dibattito da cui sono emerse quattro *macroaree formative* – individuate da parte degli educatori de Il Manto e dall'équipe di ricerca di ISMU –, che sono state successivamente scelte come ambiti prioritari di intervento, approfondimento e sviluppo nelle successive fasi della ricerca-azione partecipata.

La prima area riguarda *l'apprendimento, la riuscita scolastica e le pari opportunità*. Il bisogno espresso con maggiore immediatezza dai genitori – il supporto nello svolgimento dei compiti scolastici a casa – ha evidenziato una vulnerabilità legata non soltanto alle difficoltà scolastiche dei figli, ma anche alle difficoltà delle famiglie nel sostenerne il percorso di studio, dovute alla conoscenza limitata della lingua italiana, alla scarsa familiarità con il sistema scolastico italiano e, in alcuni casi, alla fatica di comprendere difficoltà specifiche di apprendimento. A partire da questi elementi, è emersa dunque la necessità di rafforzare strumenti e strategie condivise tra famiglie ed educatori per sostenere i percorsi di apprendimento dei minori, ridurre le disparità e promuovere condizioni di maggiore e pari opportunità di fronte all'istruzione.

La seconda area concerne *l'inclusione a livello socio-relazionale*, strettamente connessa al bisogno espresso dai genitori di disporre di spazi di socialità per i figli ma anche maggiori occasioni di confronto, socializzazione e supporto alla genitorialità. I focus group, come già evidenziato, hanno infatti identificato il desiderio delle famiglie di costruire reti di sostegno reciproco e di sentirsi parte di una comunità educante, potendo dare e ricevere dagli altri genitori "alla pari". La rivendicazione di tale esigenza rappresenta una risorsa importante su cui investire, promuovendo spazi di incontro capaci di favorire conoscenza reciproca, partecipazione e senso di appartenenza.

La terza area si è focalizzata sulla *relazione tra genitori, educatori e docenti*, ovvero sulla costruzione di *un'alleanza educativa territoriale più ampia*. Le testimonianze degli educatori hanno evidenziato come la collaborazione scuola-famiglie immigrate possa essere ostacolata da moltepli-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

ci barriere, generando talvolta una distanza comunicativa, una delega del percorso educativo agli operatori o anche una marginalizzazione del genitore nelle questioni scolastiche relative al figlio. In questo senso, emerge il bisogno formativo di sviluppare modalità comunicative più inclusive e strumenti di mediazione che permettano di costruire una "grammatica comune" tra i diversi soggetti adulti coinvolti nella crescita dei bambini e delle bambine, senza inferiorizzare o escludere i genitori.

Infine, la quarta area riguarda il *meticciamento e lo scambio interculturale* come cifra distintiva di scuola, extrascuola e spazi educativi non formali, tema emerso dalle riflessioni sulla complessa costruzione identitaria dei bambini con background migratorio. Le famiglie hanno evidenziato la compresenza ma anche la tensione tra il desiderio di trasmettere le proprie radici culturali e la necessità di accompagnare i figli nel contesto italiano, mentre gli educatori hanno sottolineato la necessità di valorizzare le differenze senza trasformarle in elementi di separazione, esclusione o subordinazione.

Nel loro insieme, queste quattro macroaree possono essere rilette alla luce della prospettiva interculturale delineata nel primo capitolo e, in particolare, delle tre dimensioni proposte da Giménez (2012): uguaglianza, differenza e scambio. Queste dimensioni vanno viste come piani tra loro intrecciati, che consentono di interrogare il contesto educativo rispetto alle condizioni di uguaglianza educativa, al riconoscimento delle differenze e alla costruzione di relazioni e scambi tra i diversi soggetti che lo abitano. Intervenire in chiave interculturale significa, infatti, agire contemporaneamente sulle condizioni che producono disuguaglianze nell'accesso alle opportunità educative, sulle modalità attraverso cui differenze ed appartenenze vengono riconosciute e valorizzate (anche all'interno de Il Manto stesso) e sulla costruzione di occasioni concrete di incontro, dialogo e reciprocità. Le macroaree individuate costituiscono così non soltanto una sintesi dei bisogni emersi, ma altrettanti ambiti sui quali attivare processi di riflessione e trasformazione condivisa in chiave interculturale nelle successive fasi della ricerca-azione partecipata.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

5. Avviare e implementare processi partecipativi

di Chiara Ferrari e Francesca Sommaruga

La scelta di adottare un approccio di ricerca-azione partecipata (RAP) muove dal presupposto che la conoscenza di un contesto sociale e la costruzione di possibili forme di intervento non costituiscano due momenti separati e consequenziali, ma dimensioni di un medesimo processo (Trombetta, Rosiello, 2000). La RAP coniuga infatti una dimensione conoscitiva, una dimensione formativa e riflessiva e una finalità trasformativa, assumendo conoscenza e azione in una relazione di circolarità e interdipendenza: la ricerca produce saperi utili alle pratiche e, al contempo, l'azione diviene fonte di nuova conoscenza.

Assumere una prospettiva partecipativa implica, inoltre, riconoscere ai soggetti coinvolti uno statuto differente rispetto a quello di semplici destinatari dell'intervento o fonti di informazione per la ricerca. I saperi professionali e specialistici vengono messi in relazione con quelli maturati nell'esperienza quotidiana da quanti abitano i contesti in cui si avvia una RAP, creando le condizioni affinché attori collocati in posizioni differenti possano concorrere alla definizione dei problemi, alla loro interpretazione e alla costruzione delle possibili risposte. La partecipazione, dunque, non coincide pertanto con l'impiego di una singola tecnica, né può essere circoscritta a momenti consultivi, ma riguarda il modo in cui viene costruito e accompagnato l'intero processo di ricerca e intervento (Martini, Torti, 2003).

In questa prospettiva, particolare rilevanza assume la costruzione delle condizioni che rendono possibile la partecipazione dei soggetti a cui si rivolge la RAP. Si tratta non soltanto di individuare chi coinvolgere, ma di predisporre dispositivi capaci di favorire l'espressione e il confronto tra differenti punti di vista e di accompagnare progressivamente gli attori dalla lettura del contesto alla definizione di priorità e alla progettazione delle azioni. L'esperto, il ricercatore assume così una funzione di accompagnamento del processo, mettendo a disposizione strumenti della

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

ricerca sociale attraverso i quali leggere e rileggere criticità e risorse del contesto in cui si sta intervenendo e sostenere la costruzione di un sapere condiviso.

È a partire da questa impostazione che è stato costruito il percorso di ricerca-azione partecipata realizzato nell'ambito de Il Manto. Nelle pagine che seguono l'attenzione è rivolta non tanto a una restituzione esaustiva dei contenuti prodotti nelle singole attività, quanto agli snodi attraverso i quali il processo partecipativo è stato progressivamente avviato e implementato: le modalità di coinvolgimento degli attori, la funzione assunta dai dispositivi utilizzati nelle differenti fasi e il passaggio dalla produzione condivisa di conoscenza alla co-progettazione degli interventi.

5.1. Dall'analisi di sfondo all'attivazione della partecipazione

L'avvio della RAP ha rappresentato un passaggio importante nel percorso di ricerca, segnando il transito dall'analisi di sfondo – condotta principalmente dalle ricercatrici ISMU ETS (vedi Cap. 4) – alla costruzione di possibili progettualità condivise, coinvolgendo tutti i soggetti attivi all'interno de Il Manto. L'analisi iniziale dei bisogni, infatti, aveva consentito di individuare alcuni ambiti di *formazione* e *intervento* ritenuti particolarmente rilevanti per orientare il successivo lavoro partecipativo: l'apprendimento e la riuscita scolastica; il coinvolgimento, l'attivazione e l'aggregazione delle famiglie; l'intercultura e la valorizzazione delle diversità culturali; il partenariato con il territorio. Questi ambiti non sono stati intesi come dimensioni separate, ma come elementi tra loro interconnessi, attraverso i quali leggere la complessità dell'esperienza educativa e delle relazioni che si costruiscono dentro e fuori il centro.

Il passaggio successivo è consistito nel rimettere tali elementi alla discussione dei soggetti che, da posizioni differenti, partecipano alla vita del centro e ai processi educativi che lo attraversano. A questo scopo sono stati realizzati *tre workshop ideativo-creativi*, della durata di circa 3 ore ciascuno, coinvolgendo, in momenti e con dispositivi differenti, genitori, bambini, educatori, mediatori culturali e altri soggetti del territorio. Ogni workshop è stato dedicato a tre temi specifici che ricalcavano i quattro ambiti di formazione e intervento ritenuti rilevanti: il primo incontro è stato dedicato *all'apprendimento e riuscita scolastica*; il secondo workshop *all'inclusione relazionale* e alla relazione tra *genitori, educatori e docenti scolastici*; l'ultimo appuntamento era rivolto specificatamente alla *valorizzazione e promozione delle diversità culturali*.

La funzione di questa fase non è stata semplicemente quella di validare quanto emerso dall'analisi preliminare, quanto piuttosto di creare le condizioni affinché le questioni e i problemi individuati potessero essere

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

riletti a partire dai saperi esperienziali degli attori direttamente coinvolti nel Centro (in particolare genitori, bambini ed educatori) e progressivamente tradotti in possibili piste di intervento.

La scelta di differenziare composizione e strumenti impiegati nei tre workshop rispondeva alla necessità di rendere praticabile la partecipazione di soggetti portatori di ruoli, linguaggi ed esperienze differenti[1]. In questo senso, il dispositivo metodologico è stato modulato in relazione agli interlocutori e all'oggetto di riflessione, privilegiando tecniche capaci di favorire decentramento, espressione e confronto (vedi Cap. 6), piuttosto che una raccolta standardizzata di opinioni.

5.1.1. Costruire spazi di confronto: i workshop ideativo-creativi

Il primo workshop, dedicato *all'apprendimento e alla riuscita scolastica*, ha coinvolto congiuntamente quindici partecipanti tra educatori, genitori, un rappresentante interno di Cometa e due facilitatrici esperte. L'incontro, della durata di circa tre ore, è stato strutturato attraverso un'attività di *role play* (cfr. Cap. 6), nella quale genitori ed educatori sono stati invitati ad assumere reciprocamente il punto di vista dell'altro: i genitori hanno interpretato il ruolo dei figli, mentre gli educatori quello dei genitori. A partire da alcune scene di vita quotidiana legate allo svolgimento dei compiti, alle difficoltà di apprendimento e alle modalità di accompagnamento scolastico, l'attività ha permesso di far emergere vissuti, difficoltà e differenti prospettive sul sostegno ai bambini.

La discussione ha consentito di passare dall'esplorazione delle difficoltà connesse al rapporto tra sostegno scolastico, ruolo degli adulti e difficoltà incontrate dai ragazzi alla formulazione condivisa di possibili modalità di fronteggiamento. Tra le strategie immaginate vi è stata, infatti, la possibilità di condividere strumenti concreti a supporto dei genitori, riconoscendo che non è necessariamente scontato che questi dispongano delle risorse o delle competenze necessarie per accompagnare autonomamente i figli nello svolgimento dei compiti, soprattutto nei momenti in cui il supporto de Il Manto non è direttamente disponibile.

È stata, dunque, sottolineata la necessità di prevedere attività di supporto all'apprendimento della lingua italiana rivolte ai genitori, anche in relazione alla possibilità di accompagnarli nella comprensione e nella gestione delle attività scolastiche dei figli. È stata inoltre proposta la creazione di momenti di incontro tra genitori finalizzati allo scambio di

[1] Per la composizione dei gruppi partecipanti ai workshop si è prestata particolare attenzione alla rappresentatività culturale e di genere, cercando di coinvolgere non solo le mamme, ma anche i papà dei bambini e delle bambine che frequentano il Manto.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

informazioni, esperienze e strategie utili per sostenere i bambini nello svolgimento dei compiti. Tra le ipotesi discusse è comparsa anche la possibilità di disporre di un educatore domiciliare per il supporto ai compiti e di organizzare momenti formativi rivolti ai genitori e condotti dagli educatori, durante i quali mettere a disposizione strumenti concreti, quali l'abaco o specifiche dispense, da utilizzare nell'affiancamento ai figli. Un'attenzione specifica è stata infine dedicata alle situazioni di bambini e bambine con disabilità e con Bisogni Educativi Speciali (BES), per le quali è stata proposta la creazione di momenti di confronto dedicati alla diagnosi e alla rete di supporto che circonda il minore.

Le proposte ideative emerse assumono rilievo, in questa sede, non tanto per i contenuti emersi (sottoposti successivamente al vaglio della loro effettiva sostenibilità per Cometa), ma soprattutto in quanto esito di un dispositivo che ha permesso alle famiglie e agli educatori di sperimentarsi in un ruolo e posizionamento differente, vivendo direttamente in quello spazio una dimensione relazionale simmetrica e di reale confronto e co-ideazioni di possibili strategie di intervento.

Il secondo workshop ha riguardato il *riconoscimento e la valorizzazione delle diversità culturali*. Il percorso si è articolato in due sessioni di lavoro, della durata di circa tre ore ciascuna: un primo momento ha visto il coinvolgimento di 27 bambini e bambine, mentre un secondo incontro ha riguardato la partecipazione di 27 soggetti tra genitori, educatori, mediatori e mediatrici culturali e una docente di una scuola primaria. Con i bambini si è lavorato attraverso la realizzazione di video-interviste, successivamente confluite in un unico prodotto, ovvero il "Telegiornale de Il Manto", mentre con gli adulti è stato proposto un laboratorio creativo basato sulla tecnica del collage. Entrambe le attività sono state pensate per favorire l'espressione dei punti di vista dei partecipanti e la costruzione condivisa di significati attorno ai temi della diversità e dell'intercultura (cfr. Cap. 6). Anche in questo caso le sessioni di lavoro sono state condotte da due facilitatrici di ISMU.

La sollecitazione che ha attraversato gli incontri era relativa alla possibilità di promuovere un approccio educativo interculturale e, al contempo, di facilitare processi di scambio e di meticciamento culturale. La discussione ha portato alla formulazione di una serie di proposte orientate a creare maggiori occasioni di incontro e conoscenza reciproca. È stata innanzitutto sottolineata l'importanza di organizzare momenti informali tra educatori e genitori, attraverso giochi, giornate a tema e altre attività capaci di favorire la socializzazione e di creare occasioni di relazione al di là delle attività educative ordinarie.

Una seconda linea di proposte ha riguardato la valorizzazione delle differenze linguistiche, culturali e religiose. È stata proposta l'introdu-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

zione di momenti di confronto interculturale e interreligioso, finalizzati a promuovere il rispetto delle differenze e a riconoscere anche le lingue, le culture e le religioni delle famiglie appartenenti a minoranze. In questa prospettiva sono state formulate proposte concrete quali, a titolo di esempio, favorire occasioni di conoscenza delle diverse religioni e delle loro principali festività, prevedere visite ai luoghi di culto frequentati dalle famiglie e dai bambini, approfondire il significato attribuito alle diverse pratiche alimentari e organizzare occasioni di condivisione del cibo, attraverso, ad esempio, una "mensa mista". È emersa inoltre la possibilità di coinvolgere interpreti linguistici, esperti, rappresentanti delle diverse comunità religiose, leader di comunità e mediatori interculturali, sia per sostenere il lavoro degli educatori sia per creare nuove occasioni di conoscenza. Il tema dell'interculturalità è stato infine ricondotto anche alla relazione con il territorio. Tra le proposte è emersa infatti l'organizzazione di uscite guidate rivolte a genitori e bambini, finalizzate alla conoscenza del patrimonio materiale e immateriale locale attraverso uno sguardo interculturale. Il territorio viene così interpretato non soltanto come spazio fisico nel quale si colloca il Centro, ma come una risorsa educativa da esplorare e mettere in relazione con le esperienze e i patrimoni culturali delle famiglie.

Il terzo workshop ha esteso il campo di osservazione e progettazione alla *rete territoriale e all'alleanza educativa integrata*. L'incontro, della durata di circa tre ore, ha coinvolto venticinque partecipanti, tra genitori, educatori, docenti e mediatrici culturali, organizzati in tavoli di lavoro attorno al rapporto tra famiglie, scuola, servizi e realtà educative locali. La discussione è stata avviata a partire da alcuni stralci dei focus group realizzati nelle precedenti fasi della ricerca (cnf. Cap. 4) e da domande-stimolo relative, in particolare, alle possibilità di costruire forme di coordinamento capaci di andare oltre la gestione dell'emergenza e di integrare maggiormente i punti di vista di genitori, educatori e docenti. I gruppi sono stati moderati congiuntamente dalle ricercatrici ISMU e da alcuni educatori coinvolti nel progetto *Dream*, mentre agli altri è stata lasciata la possibilità di muoversi tra i diversi tavoli, favorendo la circolazione e la contaminazione delle proposte. In questo caso il dispositivo è stato orientato a far emergere non soltanto bisogni e criticità, ma anche le condizioni necessarie per costruire forme di corresponsabilità educativa e modalità di coordinamento non limitate alla gestione delle situazioni emergenziali.

Il lavoro dei tavoli ha condotto all'individuazione di due direzioni principali: da un lato, il rafforzamento di un'alleanza educativa fondata sulla condivisione di responsabilità tra famiglie, scuola, servizi e realtà educative; dall'altro, la definizione di modalità più strutturate di comu-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

nicazione e coordinamento tra i diversi soggetti, capaci di accompagnare con continuità il percorso dei minori e delle famiglie[2].

Al termine di tutti e tre i workshop, i partecipanti sono stati invitati a candidarsi per diventare referenti di gruppi di lavoro tematici che avrebbero dovuto portare avanti le iniziative emerse nelle fasi successive della RAP.

5.1.2. Condividere gli esiti e alimentare il confronto con la comunità

La fase dei workshop è stata seguita da un *momento di restituzione* rivolto alle famiglie, tenutosi nel giugno 2025 nell'ambito della festa di conclusione delle attività de Il Manto. Nella logica della RAP, la restituzione non è concepita esclusivamente come comunicazione finale dei risultati, ma come ulteriore passaggio del processo partecipativo. La scelta di collocare la restituzione all'interno di un momento già significativo per la vita del centro ha consentito di intercettare una platea più ampia rispetto a quella direttamente coinvolta nei workshop. All'iniziativa erano infatti presenti educatori, bambini iscritti al centro, genitori e altri familiari, offrendo così l'occasione per estendere la conoscenza del percorso anche a quanti non avevano preso parte alle precedenti attività.

A questo scopo sono stati predisposti alcuni stand interattivi, dedicati alle tematiche affrontate nei workshop e costruiti in modo da rendere accessibile quanto realizzato nelle fasi precedenti. Gli stand non avevano tuttavia una funzione esclusivamente espositiva. Accanto alla possibilità di conoscere le attività svolte e le questioni emerse, ai partecipanti veniva infatti offerta la possibilità di lasciare commenti, impressioni e ulteriori contributi (cfr. Cap. 6). La restituzione è stata quindi costruita come un dispositivo aperto, attraverso il quale quanto prodotto da un gruppo circoscritto di partecipanti poteva essere rimesso in circolazione e sottoposto allo sguardo di una comunità più ampia, ampliando il processo di sensibilizzazione e confronto intorno alle questioni esplorate.

All'interno di un percorso di ricerca-azione partecipata, momenti di questo tipo assumono una funzione che va oltre la comunicazione degli esiti. La restituzione contribuisce, in primo luogo, a rendere la conoscenza prodotta nuovamente disponibile ai soggetti che hanno partecipato alla sua costruzione, evitando che essa venga sottratta al contesto nel quale ha avuto origine e ricondotta esclusivamente allo spazio della ricerca. Al tempo stesso, può costituire un'occasione per allargare progres-

[2] In tale sede non si è discusso della forma specifica che tale alleanza avrebbe dovuto assumere.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

sivamente il coinvolgimento, raggiungendo soggetti che non hanno preso parte alle fasi precedenti e creando ulteriori possibilità di espressione e di partecipazione (Ripamonti, 2011).

Nel percorso de Il Manto la restituzione ha consentito, da un lato, di socializzare e ampliare il lavoro di rilettura dei bisogni e di elaborazione realizzato nei workshop; dall'altro, ha contribuito a mantenere aperto il processo, creando le condizioni per il successivo passaggio verso forme più strutturate di partecipazione e co-progettazione. Con questo spirito, infatti, è stata organizzata una seconda giornata di restituzione del percorso fatto (nel novembre 2025) coinvolgendo non solo i principali protagonisti del progetto *Dream*, ma anche gli altri stakeholder del territorio e le autorità locali.

In questa prospettiva, gli esiti dei workshop non sono stati assunti come risultati conclusivi, ma come acquisizioni provvisorie da rimettere in circolazione, discutere e progressivamente rielaborare nel prosieguo del percorso. Questa attenzione al processo, più che ai soli risultati prodotti, è coerente con una concezione della RAP nella quale la rilevanza metodologica risiede anche nella capacità di accompagnare nel tempo l'attivazione dei soggetti e della comunità, tenendo alta l'attenzione sulle questioni oggetto di intervento.

5.2. Riflettere sul processo e riorientare l'azione

La conclusione di questa prima fase del percorso ha reso necessario affiancare ai momenti di coinvolgimento dei partecipanti anche uno *spazio ad hoc di riflessività sul processo*, realizzato nell'ottobre 2025 tra i gruppi di Cometa e ISMU impegnati nel coordinamento della RAP. Il momento è stato finalizzato a rileggere congiuntamente il percorso realizzato fino a quel momento, mettendo a confronto le percezioni maturate e i feedback raccolti durante le prime fasi della ricerca-azione.

La rilettura ha consentito di rendere espliciti alcuni elementi di criticità che avevano attraversato le azioni iniziali della RAP; in particolare, dal confronto con gli educatori è emersa la necessità di rafforzare la percezione di utilità e concretezza del percorso avviato, così come ri-bilanciare le aspettative tra l'implementazione di azioni immediate di cambiamento e la fatica di stare in un processo di cambiamento che assume tempistiche complesse, maggiormente interessato al *come* progettare modifiche piuttosto che *quali* mutamenti fare. Accanto a ciò sono stati riconosciuti anche gli elementi positivi del processo, relativi soprattutto alle occasioni di coinvolgimento e confronto con i genitori. Il momento di dialogo tra Cometa e ISMU ha permesso di tornare su tali elementi non tanto per formulare una valutazione retrospettiva del lavoro svolto, quanto per

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

comprendere le condizioni che hanno favorito o, al contrario, ostacolato la partecipazione e utilizzare questa comprensione per orientare la prosecuzione del percorso. Lo spazio di meta-riflessione ha riguardato anche le modalità di collaborazione tra i soggetti responsabili del processo.

La predisposizione di momenti di riflessività di questo tipo costituisce un passaggio rilevante nei processi di ricerca-azione partecipata. La RAP non procede infatti attraverso una sequenza lineare nella quale alla definizione di un piano segue la sua semplice attuazione. Kemmis e McTaggart (2005) la descrivono piuttosto come una spirale di cicli autoriflessivi nella quale pianificazione, azione e osservazione, riflessione e successiva ripianificazione si alimentano reciprocamente. Gli autori sottolineano come, nella pratica, tali passaggi siano fluidi e sovrapposti e come i piani iniziali possano essere modificati alla luce di ciò che viene appreso nel corso dell'azione. La riflessività non rappresenta quindi un'attività accessoria o collocata esclusivamente al termine del percorso, ma un dispositivo sempre disponibile attraverso il quale l'esperienza prodotta dall'azione viene trasformata in nuova conoscenza e utilizzata per ri-orientare l'azione successiva.

In questa prospettiva, il momento realizzato nell'ottobre 2025 può essere letto come uno snodo di passaggio e riprogrammazione riflessiva della RAP. Fermarsi a rileggere il percorso ha consentito non soltanto di riconoscere le criticità incontrate, ma di interrogare le modalità attraverso le quali il processo stesso era stato costruito. Tra le principali difficoltà emerse vi è stata, anzitutto, una non piena comprensione degli obiettivi e della logica della RAP da parte dei soggetti coinvolti, inclusi gli educatori. In diversi momenti, inoltre, l'attenzione si è concentrata soprattutto sulla realizzazione concreta delle attività e sui loro contenuti, più che sul processo partecipativo e riflessivo attraverso cui tali attività avrebbero dovuto essere costruite, discusse e rielaborate. A ciò si è aggiunta la difficoltà di coinvolgere in modo continuativo le famiglie, la cui partecipazione è risultata più complessa e discontinua rispetto a quanto inizialmente previsto. La riflessione sull'azione ha così permesso di trasformare queste criticità in elementi conoscitivi utili a ridefinire le condizioni della fase successiva, secondo quella logica ricorsiva per cui ciascun passaggio della RAP costituisce al tempo stesso un esito del lavoro precedente e un punto di partenza per la successiva progettazione[3].

[3] Si precisa che simili momenti di meta-riflessione sono stati effettuati durante tutta questa prima fase di RAP. Quanto effettuato a ottobre 2025 ha rappresentato una tappa significativa in quanto appositamente predisposta, guidata da una facilitatrice non implicata nelle azioni precedenti al fine di facilitare la libera espressione e condivisione di punti di vista divergenti dei partecipanti.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

5.3. Organizzare la co-progettazione delle azioni: il Gruppo Rappresentativo e i Gruppi Tecnico Operativi

La fase dei workshop non ha rappresentato il momento conclusivo della RAP, ma ha costituito la base per una successiva articolazione del processo. Le riflessioni e le proposte emerse nei diversi momenti di confronto hanno infatti aperto una nuova fase, orientata a tradurre progressivamente quanto elaborato dai partecipanti in ambiti di intervento più definiti e sostenibilmente applicabili. In altre parole, una volta avviato il processo di ideazione, occorreva dotarsi di spazi e dispositivi che potessero co-progettare il cambiamento e implementarlo nella quotidianità del servizio.

La prosecuzione della RAP è stata quindi strutturata attorno ad alcuni passaggi tra loro complementari: la costituzione di un *Gruppo Rappresentativo (GR) di co-progettazione*, l'avvio di *Gruppi Tecnico Operativi*, la realizzazione di un percorso formativo articolato in tre moduli. Tali azioni possono essere lette come un tentativo di dare continuità alla partecipazione attivata nei workshop, evitando che il coinvolgimento degli attori si esaurisse nella sola fase di consultazione e mantenendo invece aperto uno spazio di confronto lungo le successive fasi progettuali.

Un primo dispositivo individuato a questo scopo è stato il *Gruppo Rappresentativo*, pensato come luogo di governo partecipato del processo. Il gruppo è stato costituito prevedendo la presenza di rappresentanti dei diversi soggetti coinvolti – referenti di ISMU ETS, di Cometa, educatori e professionisti de Il Manto nonché genitori dei bambini del servizio – e attribuendogli una funzione trasversale rispetto all'intero percorso: partecipare alle decisioni relative al processo, contribuire alla co-progettazione della formazione e accompagnare l'avvio dei Gruppi Tecnico Operativi.

La scelta di istituire un organismo rappresentativo assume particolare rilevanza all'interno della logica della RAP. Il coinvolgimento dei differenti attori non viene infatti circoscritto alla possibilità di esprimere bisogni, esperienze o proposte, ma viene esteso alla fase nella quale tali istanze devono essere selezionate, rielaborate e progressivamente trasformate in progettualità. La partecipazione tende così ad assumere una forma più strutturata: i soggetti precedentemente coinvolti nella produzione di conoscenza sul contesto entrano, attraverso loro rappresentanti, anche nei luoghi nei quali vengono prese le decisioni in merito ai cambiamenti da effettuare.

Accanto al Gruppo Rappresentativo, infatti, si è scelto di attivare di due Gruppi Tecnico Operativi (GTO)[4], coordinati da referenti di ISMU ETS,

[4] GTO intercultura e GTO apprendimenti. Si veda Cap. 10 per un approfondimento a riguardo.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

aventi la funzione di implementare concretamente il cambiamento portando avanti azioni concordate con il Gruppo Rappresentativo. Anche in questo caso la composizione dei gruppi è stata pensata in modo plurale, coinvolgendo rappresentanti di ISMU ETS, Cometa, educatori e genitori con figli iscritti a Il Manto. La costituzione dei gruppi ha consentito di circoscrivere alcuni degli ambiti problematici precedentemente emersi e di trasformarli in specifici oggetti di lavoro.

Il primo Gruppo Tecnico Operativo è stato dedicato all'intercultura, articolata attorno a due dimensioni principali: la presa in carico del minore di origine straniera e l'accompagnamento nella quotidianità del centro diurno. Il secondo gruppo è stato invece dedicato all'apprendimento, concentrandosi, da un lato, sulla facilitazione e sul supporto all'apprendimento linguistico e disciplinare e, dall'altro, sulla realizzazione di strumenti educativi interculturali orientati alla valorizzazione dei talenti.

La definizione di questi due ambiti di lavoro mostra una continuità con quanto emerso durante la precedente fase partecipativa. I temi dell'apprendimento e dell'intercultura, inizialmente affrontati attraverso domande ampie e attività finalizzate all'emersione delle esperienze e delle proposte dei partecipanti, vengono in questa fase ulteriormente specificati. Si assiste, dunque, a un progressivo passaggio da *temi-problema* a *oggetti di co-progettazione*. La dimensione territoriale, che aveva costituito uno dei nuclei centrali del terzo workshop, non è stata invece ricondotta a un singolo gruppo, ma assunta come attenzione trasversale all'intero processo. L'alleanza territoriale viene infatti declinata nei termini della costruzione e del rafforzamento di alleanze educative con le famiglie, la scuola e i servizi presenti sul territorio. Questa scelta appare coerente con quanto emerso nella fase precedente, nella quale la capacità di costruire relazioni continuative tra i diversi soggetti era stata riconosciuta come una condizione necessaria per superare una modalità di intervento prevalentemente centrata sulla gestione dell'emergenza.

La co-progettazione è stata inoltre affiancata da un'azione di accompagnamento formativo rivolta sia agli educatori sia ai genitori dei bambini de Il Manto, pensata come ulteriore risorsa a sostegno del processo. Il percorso ha previsto tre moduli dedicati rispettivamente al *Dialogo interculturale e interreligioso*, alla relazione tra *Disabilità e background migratorio* e all'*Italiano L2 per la comunicazione e per lo studio*. Anche la scelta dei contenuti formativi restituisce la natura multidimensionale delle questioni affrontate: l'inclusione educativa viene considerata all'intersezione tra appartenenze culturali e religiose, background migratorio, disabilità e processi di apprendimento linguistico e disciplinare.

In questa fase della RAP, dunque, formazione e co-progettazione non costituiscono pertanto due linee di attività indipendenti. La formazione può essere piuttosto letta come una risorsa messa a disposizione de-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

gli attori coinvolti affinché il processo di progettazione condivisa possa poggiare non soltanto sui saperi derivanti dall'esperienza, ma anche sull'acquisizione e sulla messa in comune di ulteriori strumenti interpretativi e operativi. Il sapere esperto viene così inserito all'interno di un processo che continua a mantenere una pluralità di soggetti e di forme di conoscenza.

5.4. Dalla conoscenza all'azione: ricomporre e modellizzare il percorso partecipativo

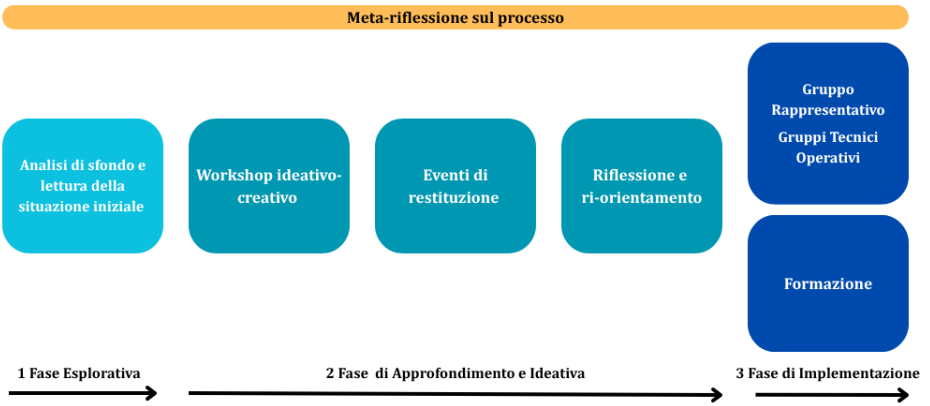
La traiettoria della RAP può essere quindi letta come un movimento interattivo tra conoscenza, formazione, partecipazione e azione. L'analisi iniziale condotta con l'elaborazione dei dati del database e la realizzazione dei focus group (Cap. 4) ha permesso di identificare alcune questioni rilevanti; i workshop le hanno sottoposte alla discussione dei soggetti direttamente coinvolti, facendo emergere esperienze, criticità e possibili strategie; la successiva fase di co-progettazione ha cercato di costruire le condizioni affinché tali proposte potessero essere ulteriormente approfondite e tradotte in azioni. La ricostruzione delle diverse attività e fasi consente, a questo punto, di ricomporre il percorso della RAP nella sua dimensione processuale e di proporne una possibile modellizzazione analitica (Fig. 1). Pur nella continuità e nella parziale sovrapposizione che caratterizzano le diverse azioni, è possibile riconoscere tre principali fasi, corrispondenti a differenti funzioni assunte dalla ricerca e a forme progressivamente diverse di coinvolgimento dei soggetti: una prima fase *esplorativa*, orientata alla conoscenza del contesto e alla lettura della situazione iniziale; una seconda fase *ideativa e di approfondimento*, caratterizzata dal progressivo ampliamento della partecipazione; e una terza fase di *e implementazione*, orientata alla traduzione delle proposte emerse in possibili azioni di cambiamento[5].

La modellizzazione proposta risponde soprattutto a un'esigenza analitica e non intende restituire il percorso come una successione rigidamente lineare di attività – analizzare, coinvolgere, progettare e infine agire – quanto mettere in evidenza alcuni passaggi e funzioni che, nella pratica, si intrecciano e si sovrappongono. La RAP si configura, infatti, come un processo nel quale conoscenza e azione vengono continuamente rimesse

[5] Si veda il Cap. 10 per un approfondimento sui cambiamenti effettivamente realizzati in ottica interculturale. Al termine della fase di implementazione è prevista una fase di valutazione finale del processo coinvolgendo genitori, bambini ed educatori. Tuttavia, al momento della stesura del testo tale fase non è ancora stata effettuata poiché prevista per le prossime mensilità.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Figura 1. Articolazione del processo di ricerca-azione partecipata



Fonte: elaborazione ISMU ETS

in relazione. Nel suo complesso, il percorso mostra inoltre un progressivo cambiamento della posizione dei soggetti coinvolti nel progetto *Dream:* dalla produzione e rilettura della conoscenza sul contesto, alla formulazione di possibili risposte, fino al coinvolgimento nella co-progettazione e nell'implementazione del cambiamento. La partecipazione si configura così come una dimensione trasversale all'intero processo, accompagnando il passaggio dalla comprensione condivisa del contesto alla costruzione dell'intervento.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

6. Creare spazi di espressione con metodi creativi

di Chiara Ferrari, Francesca Sommaruga,
Cecilia Lindenberg e Alessandra Barzaghi

6.1. Metodi creativi nella ricerca sociale partecipata

Nella ricerca sociale, il crescente ricorso a metodi creativi e linguaggi espressivi si inserisce nel più ampio processo di trasformazione che, negli ultimi decenni, ha interessato la ricerca qualitativa, attraverso le svolte narrativa, riflessiva, partecipativa e creativa (Giorgi, Pizzolati, Vacchelli, 2023). Più che identificare una tecnica specifica, l'espressione *metodi creativi* comprende un insieme eterogeneo di pratiche – visuali, narrative, performative, audiovisive, ludiche e basate sulla produzione o manipolazione di oggetti – accomunate dalla possibilità di affiancare o, in alcuni casi, oltrepassare la centralità della parola nell'esplorazione dell'esperienza sociale (Brooks, Lainio, Lažetić, 2020; Wang et al., 2017). Questi metodi non costituiscono, in tale prospettiva, semplicemente modalità alternative per raccogliere informazioni, ma possono diventare parte dello stesso processo attraverso cui l'esperienza viene elaborata, rappresentata e resa comunicabile. Le pratiche *arts-based*, infatti, possono essere impiegate nelle diverse fasi della ricerca sociale, dalla costruzione del problema all'interpretazione e analisi dei dati, fino alla disseminazione dei risultati (Phoenix, Chamberlain, 2025; Kara, 2015). In questa prospettiva la creatività attraversa l'intero processo di ricerca, e gli artefatti che ne risultano non costituiscono un supporto passivo alla parola, bensì veri e propri attori del processo conoscitivo (Haraway, 1988; Kara, 2015).

L'impiego di pratiche creative assume particolare rilevanza all'interno della ricerca partecipativa nella misura in cui amplia i modi attraverso cui i soggetti possono sentirsi parte della conoscenza prodotta. Giorgi (2023) individua, in questo senso, tre dimensioni costitutive dei metodi creativi:

– la *creazione*, che richiama il carattere pratico e generativo del fare ricerca e la possibilità di produrre conoscenza attraverso processi immaginativi e non esclusivamente verbali;

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

– la *condivisione*, che pone al centro la natura relazionale e condivisa della conoscenza, riconoscendo la pluralità dei saperi di cui sono portatori i diversi soggetti coinvolti;
– la *materialità*, che richiama il ruolo dei corpi, degli oggetti, delle emozioni e della sensorialità, mettendo in discussione la separazione tra dimensioni razionali ed emotive della conoscenza.

I metodi creativi e l'utilizzo di linguaggi espressivi possono così favorire forme di conoscenza co-prodotta e multisensoriale, particolarmente coerenti con approcci partecipativi e trasformativi, come quello della ricerca-azione partecipata (Giorgi, Pizzolati, Vacchelli, 2023).

Il loro contributo diventa particolarmente significativo quando la ricerca coinvolge soggetti, esperienze e punti di vista che rischiano di trovare uno spazio limitato entro setting di ricerca prevalentemente verbali o fortemente strutturati. La letteratura mostra come i metodi creativi possano facilitare l'espressione di conoscenze ed esperienze difficilmente accessibili attraverso la sola parola, generando dati più ricchi e radicati nella prospettiva dei partecipanti. Allo stesso tempo, l'impiego di linguaggi differenti può contribuire a creare condizioni di partecipazione più accessibili e ad attribuire maggiore riconoscimento ai saperi esperienziali (Groot, Abma, 2021). Ciò appare particolarmente rilevante nel lavoro con bambini o minoranze, per i quali l'introduzione di modalità visuali, ludiche e artistiche può ampliare le possibilità di comunicazione e consentire una partecipazione meno dipendente dalle competenze linguistiche e dalle forme espressive proprie del mondo adulto (Colombo, Innocenti Malini, 2017).

L'utilizzo di strumenti creativi non determina, tuttavia, automaticamente una ricerca più partecipativa o più orizzontale. Anche nella produzione di immagini, oggetti o narrazioni rimangono aperte questioni relative al potere: chi definisce l'attività, chi stabilisce quali produzioni siano rilevanti, chi le interpreta e, infine, chi decide come rappresentarle e renderle pubbliche. La capacità dei metodi creativi di ridurre alcune asimmetrie convive quindi con la necessità di una continua attenzione riflessiva alle condizioni concrete della partecipazione e ai processi attraverso cui le voci dei soggetti vengono prodotte, interpretate e restituite (Groot, Abma, 2021; Davies, 2024). A ciò si aggiunge che gli artefatti non si interpretano da soli e non restituiscono una verità autentica e immediata dei soggetti: il visuale non è mai uno strumento neutro e il significato di un'immagine dipende sempre dal contesto in cui nasce, da chi la produce e da chi la interpreta (Pauwels, Mannay, 2020). Abbiamo perciò considerato la relativa imprevedibilità di queste attività non come un limite, ma come una caratteristica da governare attraverso una riflessività costante.

Abbiamo inteso la riflessività, in questo senso, non come la dichiarazione preliminare di alcune coordinate identitarie, ma come un lavoro

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

critico, situato e relazionale, esercitato lungo tutto il percorso (Nagar, Geiger, 2007; Amelina, 2021; Dahinden, Fischer, Menet, 2021), che riguarda il modo stesso in cui la conoscenza viene costruita e le voci a cui, di volta in volta, viene dato o negato spazio. Siamo del resto consapevoli, come è stato osservato in relazione ai metodi partecipativi con persone migranti (Gatta, Massari, Miceli, 2024), che coinvolgere i soggetti indagati non basta, di per sé, ad annullare le asimmetrie di potere che segnano il campo, né a liberare del tutto chi ricerca da forme di paternalismo: senza un lavoro rigoroso e situato sul proprio sguardo, tale coinvolgimento rischia di ridursi a un gesto di facciata. Da qui la scelta di un impianto metodologico volutamente flessibile, pensato come suscettibile di ridefinizioni continue in risposta agli apprendimenti emergenti e al confronto con i soggetti coinvolti. Anche noi, come ricercatrici, siamo state chiamate a confrontarci con le nostre soglie e i nostri limiti: compiere un reale avanzamento sul piano conoscitivo ha richiesto l'abbandono progressivo di molte certezze e l'accettazione di una posizione di costante interrogazione critica.

Questa attenzione al posizionamento non nasce da una preoccupazione puramente epistemologica. Fare ricerca in contesti attraversati dalle migrazioni significa infatti misurarsi con un campo segnato da profonde asimmetrie, in cui le persone migranti sono spesso escluse dalla possibilità di partecipare in prima persona ai discorsi che le riguardano: una forma di ingiustizia che nega ad alcuni soggetti la piena legittimità come produttori di conoscenza (Fricker, 2007). La scelta di un approccio partecipativo risponde quindi all'esigenza di rimettere in discussione le gerarchie implicite tra chi ricerca e chi è ricercato (Smith, 2021; Keskinen, Alemanji, Seikkula, 2024), e di riconoscere nei soggetti coinvolti non soltanto dei portatori di esperienze, ma anche degli interlocutori dotati di un proprio sguardo sul mondo. In questa prospettiva la ricerca non si limita a descrivere il mondo, ma contribuisce a immaginarlo diversamente, aprendo uno spazio di partecipazione e di immaginazione di forme più giuste di convivenza (Greene, 1995; Biesta, 2006; Massari, Pellegrino, 2020).

La pluralità di strumenti che presentiamo nelle pagine seguenti non risponde a una logica di accumulo, né alla ricerca di un'esaustività tecnica, ma discende dalla natura stessa del percorso di ricerca-azione partecipata. Poiché la RAP ha coinvolto soggetti differenti – bambini e bambine, genitori, educatori e insegnanti – in fasi successive e con obiettivi conoscitivi di volta in volta diversi, abbiamo scelto di non affidarci a un unico dispositivo, ma di modulare i linguaggi espressivi in funzione di chi partecipava, del momento del percorso e di ciò che, di volta in volta, si trattava di rendere esprimibile. In questa prospettiva i vari metodi non costituiscono tecniche autonome e giustapposte, bensì declinazioni

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

situate di un'unica logica partecipativa, orientata ad ampliare gli spazi di espressione e a ridurre la dipendenza dalla sola competenza verbale, coerentemente con le tre dimensioni – creazione, condivisione e materialità – richiamate in apertura (Giorgi, 2023).

Tre criteri, in particolare, hanno orientato la scelta e la costruzione delle attività. Il primo è l'adattamento ai soggetti e alle loro competenze espressive e linguistiche: con i bambini abbiamo privilegiato modalità ludiche, visuali e audiovisive (disegno, gioco in movimento, videointerviste), mentre con gli adulti abbiamo lavorato su dispositivi di produzione e rielaborazione collettiva (collage, *role play*, scatole dell'intercultura). Il secondo è la corrispondenza con la fase della ricerca: gli strumenti accompagnano l'intero arco della RAP, dai workshop ideativocreativi, alla restituzione, fino alla valutazione qualitativa finale, cambiando funzione a seconda del momento – dall'elicitazione e narrazione di sé, all'assunzione di prospettive altrui, alla mappatura degli investimenti affettivi e alla definizione condivisa delle priorità, fino all'autovalutazione riflessiva degli operatori. Il terzo è l'efficacia del processo più che la qualità estetica dell'artefatto: ciò che rende rigorosa una ricerca basata su metodi creativi non è il valore formale del prodotto, ma la capacità del processo di aprire spazi di espressione e di confronto e l'esplicitazione argomentata delle scelte compiute (Kara, 2015; Cardano, 2020).

A tenere insieme le diverse attività non è però soltanto questa cornice comune, ma anche un principio di circolazione degli artefatti tra una fase e l'altra: le produzioni generate in un passaggio diventano il punto di partenza del successivo. Le videointerviste realizzate dai bambini, confluite nel "Telegiornale di Cometa", aprono il workshop rivolto ai genitori; le proposte emerse in quel workshop vengono riportate, alla restituzione, nell'agenda delle priorità aperta all'intera comunità. In questo modo gli artefatti non restano materiali isolati, ma alimentano progressivamente il percorso, mettendo in relazione soggetti e fasi diverse (Gatta, 2025). È entro questa logica – un unico disegno partecipativo declinato per soggetti, fasi e funzioni espressive, e attraversato dalla circolazione delle produzioni – che vanno letti i paragrafi seguenti, dedicati rispettivamente al lavoro con i bambini (6.2), al collage e al *role play* con gli adulti (6.3–6.4), alla mappa di comunità e all'agenda delle priorità nella fase di restituzione (6.5) e alle scatole dell'intercultura nella valutazione finale (6.6).

6.2. Con i bambini: dal disegno alle video-interviste

Durante la prima fase di analisi condivisa dei bisogni (Cap. 4) nonché nelle successive fasi di ricerca-azione partecipata (Cap. 5), una particolare attenzione è stata dedicata alla costruzione di spazi nei quali bambini

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

e bambine potessero esprimere il proprio punto di vista sul contesto, raccontare aspetti positivi e negativi della propria esperienza e contribuire alla progressiva individuazione di bisogni, interessi e possibili direzioni di cambiamento rispetto al tema dell'interculturalità. A tal fine sono stati utilizzati linguaggi e strumenti differenti, privilegiando modalità ludiche e visuali capaci di affiancare la comunicazione verbale e di adattarsi alle diverse competenze espressive e linguistiche dei partecipanti.

Durante la fase esplorativa della ricerca (vedi Cap. 4), quando i genitori e gli educatori erano impegnati nella partecipazione ai focus group, i bambini hanno potuto partecipare a un laboratorio – della durata di 2 ore circa, condotto da tre facilitatrici di ISMU – finalizzato a far emergere il proprio punto di vista su aspetti positivi e di criticità degli spazi vissuti nel doposcuola all'interno di *Dream*.

In questo laboratorio, il primo strumento utilizzato è stato il *disegno* al fine di esplorare l'esperienza quotidiana dei bambini all'interno de Il Manto, a partire da ciò che apprezzavano e da ciò che, al contrario, gradivano meno. La consegna «Immaginate di entrare dal cancello di Cometa: cosa vi piace e cosa non vi piace fare a Cometa?» invitava bambini e bambine a rappresentare liberamente persone, luoghi, oggetti, attività o situazioni per loro significative. Al momento individuale o in piccolo gruppo è seguita una condivisione collettiva, nella quale ciascuno poteva mostrare e, se lo desiderava, raccontare quanto prodotto. Il disegno ha operato così soprattutto come strumento di elicitazione, in una modalità di ricerca «con» le immagini (Frisina, 2016): non un supporto passivo alla parola, ma un punto di partenza attorno a cui organizzare il racconto e approfondire i significati che i bambini attribuivano, nella relazione con noi e con il gruppo, alle esperienze rappresentate.

Dai disegni e dalla successiva discussione sono emersi alcuni aspetti ricorrenti: tra gli elementi maggiormente apprezzati compaiono soprattutto il gioco e le attività svolte insieme agli altri bambini. Accanto alle attività emerge anche l'apprezzamento per il luogo che vivono «mi piace guardare la fontana» (Bambino 1), richiamando l'importanza della qualità dello spazio educativo e di un ambiente percepito dai bambini come piacevole e accogliente.

Più critico appaiono i conflitti con il gruppo dei pari, la partecipazione ad alcuni momenti di preghiera collettiva e il rapporto con i compiti scolastici, quest'ultimi indicati tra le attività meno gradite. La discussione permette tuttavia di cogliere come un'esperienza inizialmente vissuta come difficile possa assumere un significato diverso grazie al supporto degli educatori:

Bambino 1: Non mi piace fare i compiti
Conduttrice: Come mai? Cosa c'è di difficile nel fare i compiti?
Bambino 1: Matematica

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Conduttrice: Matematica è difficile? C'è qualcuno che ti aiuta?
Bambino 1: Gli educatori
Conduttrice: Questo te la rende più bella?
Bambino 1: Sì
(Laboratorio per i bambini svolto durante la fase di analisi condivisa dei bisogni)

Dalle parole dei bambini emerge anche il tema delle differenze religiose. Alla domanda sulle attività meno apprezzate, un bambino afferma: «non mi piace andare in chiesa [...] perché non posso io, sono mussulmano io» (Bambino 11). L'appartenenza religiosa sembra così essere una dimensione attraverso cui i bimbi interpretano le attività e definiscono la propria possibilità di prendervi parte, facendo emergere il tema del riconoscimento delle differenze all'interno di uno spazio educativo condiviso.

Nel medesimo laboratorio è stato utilizzato il *gioco in movimento*. Durante l'attività, due cartelloni con le risposte "Sì" e "No", collocati ai lati opposti della stanza, permettevano ai bambini di rispondere ad alcune domande spostandosi fisicamente nello spazio (Fig. 1). Il corpo e il movimento entravano così nel setting di ricerca, trasformando la risposta in una scelta visibile e condivisa dal gruppo e offrendo un primo accesso a temi quali lingue, abitudini alimentari, sport, interessi e scuola. La struttura binaria delle risposte non era finalizzata a esaurire la complessità delle esperienze, quanto piuttosto a costituire un primo punto di accesso al loro vissuto.

Un maggiore investimento sul linguaggio audiovisivo ha caratterizzato invece una terza attività proposta ai minori durante il secondo workshop ideativo-creativo della RAP (Cap. 5). In quell'occasione sono state realizzate alcune *video-interviste doppie*, successivamente confluite nel "Telegiornale de Il Manto"; l'attività è durata circa tre ore e ha previsto, anche in questo caso, la facilitazione di tre ricercatrici ISMU. La letteratura sul participatory video-making (Sutoris, 2021), una modalità di ricerca *con* e *attraverso* le immagini (Frisina, 2016), sottolinea come la produzione audiovisiva possa ampliare le possibilità attraverso cui i partecipanti rappresentano e comunicano la propria esperienza, consentendo di mostrare, oltre che raccontare, aspetti del proprio mondo. Anche in questo caso, tuttavia, il video non è una finestra trasparente: il dispositivo e il successivo montaggio nel Telegiornale comportano una selezione operata da chi ricerca, entro cui la co-costruzione della conoscenza resta situata e parziale.

Nel nostro caso, la video-intervista è stata costruita cercando di attenuare la rigidità del formato domanda-risposta e trasformare l'incontro con la videocamera in un'esperienza ludica e personalizzabile. Sono stati messi a disposizione cornici, occhiali, baffi, sticker e altri materiali che i

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Figura 1. Domande stimolo utilizzate durante il laboratorio per i bambini. Fase lettura condivisa dei bisogni, gennaio 2025



Fonte: Progetto *Dream*

bambini potevano scegliere liberamente per caratterizzare la propria presenza davanti alla videocamera. Ad ogni gruppo di partecipanti composto da circa 4 bambini[1], è stata data una prima breve e semplice traccia di intervista[2] a cui potevano aggiungere ulteriori altre sollecitazioni;

[1] Per un totale di 27 minori coinvolti nell'attività.
[2] Le principali sezioni della traccia riguardavano i seguenti punti: nome e luogo di provenienza; lingue conosciute e parlate; lingue, canzoni, cibi, sport e attività preferite; lavoro che vorrebbero fare da grandi.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

durante l'attività, ogni bambino poteva sperimentarsi nel ruolo di intervistatore o intervistato. Le domande attraversavano aspetti differenti della loro identità, connessa, molto spesso, all'essere giovani di seconda generazione: provenienza, lingue conosciute e utilizzate, cibi e canzoni preferiti, sport, tempo libero, aspirazioni, offrendo così l'occasione di raccontare dimensioni del proprio sé e della propria vita quotidiana attraverso elementi per loro significativi. Sono emerse, ad esempio, traiettorie linguistiche plurali – «parlo ghanese, hausa, italiano e inglese» (Bambino 1), che mostrano la presenza del plurilinguismo legato a esperienze e appartenenze diverse, e che questo potrebbe rappresentare una risorsa offrendo ai bambini la possibilità di conoscere e utilizzare più lingue – ma anche aspirazioni come «vorrei fare l'insegnante [perché] posso aiutare i bambini in difficoltà» (Bambina 2), un'aspirazione che associa il futuro professionale alla possibilità di prendersi cura e sostenere gli altri.

Particolarmente generativa è risultata la parte dell'intervista nella quale il linguaggio verbale è stato affiancato dal ricorso alla metafora visuale. Alla domanda «Se il Manto fosse un paesaggio, che paesaggio sarebbe?», un bambino risponde «il mare», spiegando: «Perché mi piace nuotare, anche se non so nuotare» (Bambino 1): un'immagine che, nella nostra lettura, si presta a una pluralità di significati legati al movimento, all'attraversamento e alla scoperta, e che sembra restituire il valore attribuito a Il Manto come spazio in cui sentirsi accolti e avere la possibilità di sperimentarsi, anche di fronte a ciò che ancora non si sa fare. Alla richiesta di immaginare la propria famiglia come un paesaggio, un'altra bambina sceglie «un orto», «perché ci si può piantare quello che vuoi» (Bambina 4), anche in questo caso l'immagine è evocativa e la associamo alla famiglia come luogo di cura e di crescita, nel quale coltivare legami, possibilità e progettualità. Immagini di questo tipo non vanno però lette come finestre trasparenti su un significato univoco: gli artefatti e le metafore non parlano da soli, e la loro interpretazione – situata e costruita a posteriori all'interno del gruppo di ricerca – resta una tra le letture possibili (Pauwels, Mannay, 2020).

In questo passaggio, il video non ha rappresentato semplicemente una modalità diversa di registrare un'intervista, ma è entrato a far parte di uno strumento espressivo più ampio, nel quale esprimere con canali non verbali la propria identità (etnica), il loro stare in famiglia e negli spazi de Il Manto.

Le video-interviste hanno avuto, inoltre, una funzione che ha oltrepassato il momento della loro produzione: sono state successivamente montate confluendo nel "Telegiornale di Cometa" (Fig. 2) trasformando le singole voci in un prodotto condivisibile, successivamente utilizzato nel workshop rivolto agli adulti. L'attività si è conclusa con la realizzazione

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

collettiva di una sagoma di un Albero la cui fronda era costituita dalle impronte delle mani dei bambini impregnate di tempera, simboleggianti le tante diversità presenti a Cometa.

Figura 2. Copertina del "Telegiornale di Cometa". Secondo workshop ideativo-crativo, sessione bambini, marzo 2025



Fonte: Progetto *Dream*

Le produzioni dei bambini (video e cartellone) sono divenute così parte dello stesso processo partecipativo dedicato agli adulti: materiali attraverso cui i ricercatori hanno potuto conoscere il loro punto di vista, ma contenuti rimessi in circolazione per generare ulteriori riflessioni e alimentare le fasi successive della RAP. Del resto, nei metodi creativi l'artefatto ha una propria vita e una propria efficacia – circola, dura, produce effetti che eccedono le intenzioni di chi lo ha prodotto –, ma non è depositario di un senso già dato e trasparente: il suo significato non si lascia leggere in isolamento e si costituisce entro le relazioni e il processo in cui l'oggetto viene prodotto, mostrato e rimesso in circolazione (Gatta, 2025).

6.3. Il collage dell'Albero delle Diversità

Nell'ambito del secondo workshop ideativo-creativo della RAP, il coinvolgimento degli adulti è stato costruito, dunque, in continuità con il lavoro realizzato dai bambini. Il punto di partenza dell'attività è sta-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

to infatti costituito dalle loro produzioni: ai genitori sono state mostrate le video-interviste confluite nel "Telegiornale di Cometa", permettendo loro di entrare direttamente in contatto con le voci dei bambini. In questo modo, il workshop introduceva un tema concreto, costruito a partire dai significati e dalle rappresentazioni già prodotti da altri soggetti della comunità. Agli adulti è stato quindi chiesto di proseguire la riflessione attraverso la tecnica del *collage* e provando a realizzare un artefatto collettivo, a partire dal cartellone dell'Albero prodotto dai bambini, che fosse espressione degli ingredienti capaci di facilitare la scoperta e la crescita delle tante diversità presenti ne Il Manto[3]. Giornali e riviste, carte colorate, immagini, parole, pennarelli e matite sono stati messi a disposizione dei partecipanti, che potevano selezionare e combinare liberamente gli elementi attraverso cui rappresentare la propria idea. Durante la realizzazione del collage i partecipanti potevano parlare, esprimere il proprio punto di vista, spiegando i significati delle immagini scelte. Al termine dell'attività, dunque, la sagoma dell'Albero era terminata: se la fronda rappresentava, simbolicamente, le giovani e nuove generazioni, le radici, dove si potevano trovare gli artefatti degli adulti, rappresentavano quegli ingredienti in grado di permettere ai bambini di crescere in un ambiente capace di riconoscere e rispettare le diversità.

Figura 3. Il collage dell'Albero delle Diversità. Secondo workshop ideativo-cratico, sessione adulti, marzo 2025



Fonte: Progetto *Dream*

[3] La consegna data ai genitori è stata formulata nel seguente modo: "Pensate a Cometa e alle persone che la vivono ogni giorno. Che cosa ci aiuta a stare bene insieme, anche se siamo diversi per lingua, cultura, storia o abitudini? Scegliete immagini, parole e colori che rappresentano queste cose e usateli per costruire insieme il nostro Albero delle Diversità".

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Il collage, tecnica ormai consolidata nell'ambito dei metodi visuali e *arts-based*, permette, infatti, di accostare e ricombinare immagini, parole e materiali eterogenei, offrendo una forma di espressione che non richiede particolari competenze artistiche e che consente di costruire significati attraverso associazioni, selezioni e giustapposizioni. Come osserva Vaughan (2005), il collage può integrare nello stesso artefatto una pluralità di testi e immagini e, attraverso di essi, differenti forme di conoscenza. Nel nostro caso, tuttavia, l'aspetto più interessante non risiedeva tanto nella tecnica in sé, quanto nella sua funzione all'interno del processo partecipativo – ciò che conta, del resto, non è il valore estetico dell'artefatto ma il modo in cui la sua realizzazione apre uno spazio di espressione e di confronto (Kara, 2015): coerentemente, non abbiamo ritenuto necessaria una competenza artistica specifica di chi conduce: ciò che rende rigorosa una ricerca basata sull'arte è semmai la natura inclusiva e democratica del processo, più che la qualità del prodotto finale (Gatta, 2025).

I contributi hanno fatto, dunque, emergere alcune condizioni ritenute necessarie per riconoscere e valorizzare le diversità presenti nel servizio. Un primo elemento ha riguardato le appartenenze religiose e la necessità di «rispettare, accettare le differenze, accogliere e rispettare la diversità religiose» (Genitore 2), trasformando anche festività e tradizioni religiose, come Natale e Ramadan, in occasioni di conoscenza reciproca. Un secondo tema emerso dall'attività proposta ha riguardato il cibo e la necessità di non ridurre le differenze alimentari a «una questione di dieta» (Educatore 1), ma di riconoscerne anche i significati culturali e religiosi e di tradurre tale riconoscimento in pratiche concrete da implementare presso Il Manto, creando, ad esempio, «aree dove si sa che lì possono mangiare… che c'è la carne araba e altro» (Insegnante 1).

6.4. Il *role play*: sperimentare punti di vista differenti

Il *role play* è stato utilizzato con genitori, educatori e insegnanti per favorire l'assunzione di punti di vista differenti attraverso l'inversione dei ruoli. All'attività hanno partecipato 9 genitori, 4 educatori e 2 insegnanti, divisi in due gruppi eterogenei, al fine di facilitare l'interazione tra i partecipanti; l'attività è stata condotta da un paio di ricercatrici ISMU. Lo scambio di ruolo delle posizioni abitualmente occupate ha consentito di sperimentare la prospettiva dell'altro, sospendendo temporaneamente ruoli e asimmetrie che caratterizzano le relazioni tra famiglie e figure educative e professionali. Il cambio di ruolo ha assunto così una funzione riflessiva, permettendo di osservare una medesima situazione da prospettive differenti e di mettere a confronto esperienze, difficoltà e possibili strategie.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

L'attività di *role play* è stata costruita intorno a una situazione concreta e ricorrente nella quotidianità delle famiglie, raccontata in vignette (vedi esempio sotto): la difficoltà di accompagnare bambini e le bambine nello svolgimento dei compiti a casa.

> Esempio Vignetta 1
> Il/la bambino/a (/nome) torna a casa dopo la scuola, lascia lo zaino vicino alla scrivania e si prende qualche minuto di pausa. Poi apre il diario e il registro elettronico per controllare i compiti della settimana. Scorre l'elenco delle materie della settimana e trova gli esercizi da fare: Matematica pagina 40 esercizio 5 e comprensione del testo di Francese. Il/la bambino/a (/nome) guarda i quaderni sulla scrivania e si domanda "da dove inizio?". Dopo un attimo di esitazione, decide di affrontare per primo il compito di matematica, prende il libro e il quaderno. Inizia a leggere la consegna dell'esercizio, scorre il testo con il dito, prende la matita e prova a scrivere qualcosa, poi cancella e dice: "non capisco!". Il/la bambino/a decide di chiede aiuto: "mamma/papà puoi aiutarmi?". Il genitore si siede accanto a lui/lei e legge la consegna ad alta voce, prova a rileggerla un'altra volta…

Nella simulazione, un educatore era chiamato a interpretare il ruolo del genitore, mentre un genitore assumeva quello del figlio che chiedeva aiuto di fronte a un compito che non riusciva a svolgere. Per rendere concretamente sperimentabile la situazione sono stati utilizzati: un problema di geometria e alcuni esercizi di grammatica tradotti in lingue diverse, tra cui francese e spagnolo consegnati ai genitori nel ruolo di figli. Durante la rappresentazione, i partecipanti dovevano individuare possibili modalità per affrontare la difficoltà, mentre gli altri componenti del gruppo osservavano la scena.

L'inversione dei ruoli ha fatto emergere imbarazzi, tensioni e anche la difficoltà di assumere una prospettiva diversa dalla propria e la tendenza a rimanere ancorati ai ruoli abitualmente ricoperti.

Dalla restituzione in plenaria sono emerse diverse direzioni di intervento. Una prima riguarda la costruzione di forme di sostegno reciproco tra famiglie, attraverso la possibilità di «creare dei momenti per i genitori in cui si crea aiuto, rete di aiuto» (Genitore 1), valorizzando il confronto e la condivisione delle difficoltà. La gestione delle difficoltà scolastiche viene così ricondotta non soltanto alle risorse della singola famiglia, ma alla possibilità di costruire occasioni di confronto, scambio e supporto tra genitori. A questa esigenza si affianca la richiesta di «spazi in cui spiegare bene le diagnosi e le figure professionali» (Genitore 1), un'esigenza che assume particolare rilevanza in un contesto multiculturale, in cui le famiglie possono confrontarsi con sistemi diagnostici, percorsi di presa in carico e figure professionali differenti da quelli presenti nei Paesi di origine, evidenziando la necessità di accompagnarle nella comprensione

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

del contesto scolastico e dei servizi italiani. Un'ulteriore riflessione ha riguardato la possibilità di predisporre «degli schemi o dei riassunti o insomma degli strumenti che possano facilitare, alleggerire il carico dei compiti a casa e il livello di aiuto che il genitore deve dare» (Genitore 2), richiamando la necessità di predisporre strumenti concreti capaci di sostenere il lavoro scolastico a casa, favorendo una maggiore autonomia dei bambini e rendendo più sostenibile il coinvolgimento delle famiglie.

6.5. Mappare i luoghi e costruire un'agenda delle priorità

L'impiego di metodi creativi ed espressivi ha accompagnato anche la fase di restituzione della RAP (vedi Cap. 5), concepita come ulteriore occasione di coinvolgimento dei soggetti della comunità. Durante l'evento di restituzione rivolto alle famiglie de Il Manto (giugno 2025) sono stati pertanto allestiti degli *stand interattivi* ai quali i partecipanti potevano contribuire attraverso dispositivi semplici e immediati. Tra questi, due attività hanno consentito di esplorare la relazione delle famiglie con il territorio (con la mappa di comunità) e di ampliare la partecipazione alla definizione degli ambiti di intervento (con agenda delle priorità).

Il primo dispositivo è stato costruito ispirandosi alla logica delle mappe di comunità, adattandola agli obiettivi e al setting dell'evento. Le mappe di comunità, originariamente sviluppate in Gran Bretagna come *Parish Maps*, nascono infatti come strumenti attraverso cui restituire il punto di vista degli abitanti sul territorio nel quale vivono: alla loro base vi è l'idea che il paesaggio non costituisca una realtà univoca e oggettiva, ma sia composto dalla pluralità degli sguardi di coloro che contribuiscono quotidianamente a costruirlo e ad attribuirgli significato (Bonato, Zola, 2023). Più che un semplice inventario di luoghi, la mappa permette quindi di fare emergere le relazioni tra persone e spazi, incorporando una componente affettiva che una comune rappresentazione cartografica non restituisce. In questa prospettiva, ciò che assume rilevanza non è soltanto dove un luogo si trovi, ma il valore che gli abitanti gli attribuiscono sulla base delle proprie esperienze, memorie e pratiche quotidiane.

A partire da questi presupposti, nello stand è stata predisposta una mappa di Como e del territorio circostante, sulla quale adulti e famiglie erano invitati a collocare alcuni sticker in corrispondenza dei propri *luoghi del cuore* (Fig. 4): spazi significativi, frequentati o ai quali si sentivano particolarmente legati. La semplicità del gesto – scegliere un luogo e contrassegnarlo attraverso un simbolo – rendeva possibile prendere parte all'attività anche senza dover formulare una risposta verbale articolata, e quindi accessibile anche a chi non padroneggia pienamente la lingua italiana, dando inoltre la possibilità ai genitori di partecipare all'iniziativa insieme ai propri figli.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Nel nostro caso, la mappa di comunità aveva l'obiettivo di rendere progressivamente visibile una geografia costruita a partire dagli investimenti affettivi dei partecipanti. Questo aspetto assumeva una particolare rilevanza considerando la presenza, all'interno de Il Manto, di numerose famiglie con background migratorio: interrogare i loro *luoghi del cuore* significava esplorare quali spazi della città e del territorio entrassero concretamente nella loro quotidianità e nel loro immaginario, quali fossero maggiormente frequentati e quali potessero configurarsi come luoghi di incontro, appartenenza e socializzazione.

In questa prospettiva, la localizzazione dei luoghi significativi per le famiglie poteva offrire indicazioni non soltanto conoscitive, ma anche progettuali per comprendere quali luoghi, finora trascurati, potessero essere ulteriormente coinvolti nella costruzione di un'alleanza educativa territoriale tra famiglie, centro de Il Manto e altre realtà della comunità.

Figura 4. Mappa di comunità - "I luoghi del cuore". Evento di restituzione per le famiglie, giugno 2025

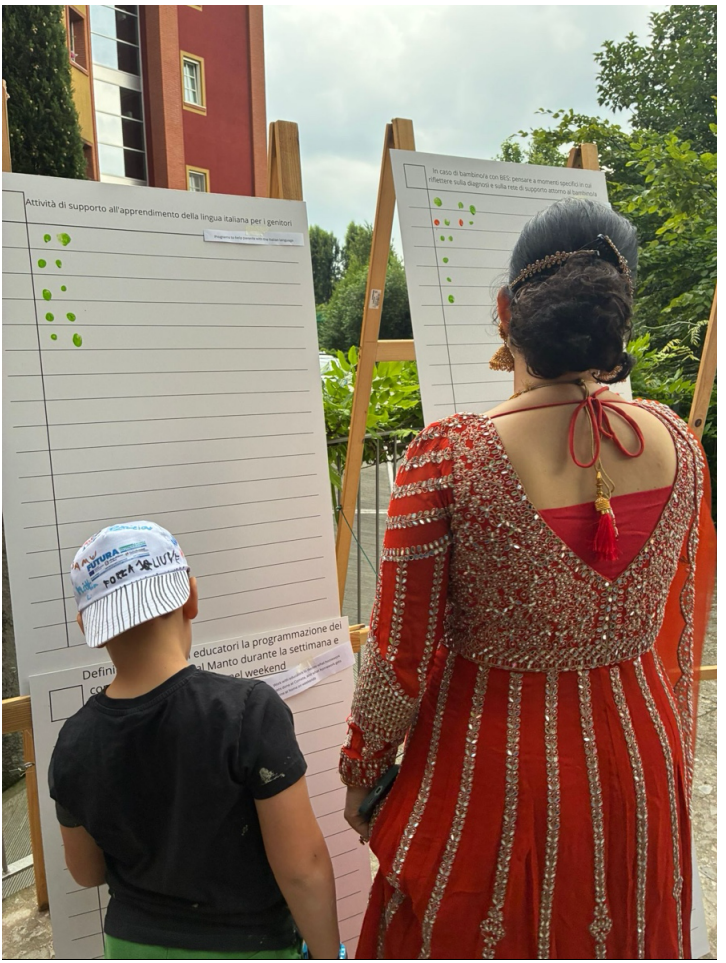


Fonte: Progetto *Dream*

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Un secondo stand ha invece ripreso le proposte di intervento emerse durante il workshop ideativo-creativo inerente alla riuscita scolastica realizzato con educatori e genitori, con l'obiettivo di allargare la definizione delle priorità anche alle famiglie che non avevano preso parte a quella fase del percorso. A questo scopo è stata costruita una "agenda delle priorità", presentata sotto forma di grande diario nel quale erano riportate le differenti proposte elaborate nei workshop. Ai partecipanti veniva chiesto di esprimere la propria preferenza accanto alle proposte considerate prioritarie, l'impronta del proprio dito precedentemente immerso nella pittura (Fig. 5).

Figura 5. Stand dedicato alla costruzione dell'agenda delle priorità di intervento



Fonte: Progetto *Dream*

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

La tecnica riprende, in forma adattata, una logica vicina a quella dell'Open Space Technology (Owen, 1993), dove le questioni emerse dal precedente lavoro partecipativo vengono riportate in uno spazio aperto alla comunità, consentendo ai partecipanti di orientarsi tra le proposte e segnalare quelle percepite come maggiormente rilevanti. Più che una votazione finalizzata a produrre una graduatoria in senso stretto, l'attività mirava quindi a raccogliere orientamenti e preferenze e, soprattutto, ad ampliare la platea dei soggetti coinvolti nella costruzione delle successive direzioni di intervento.

6.6. Le scatole interculturali: rappresentare l'intercultura

Un altro metodo creativo proposto nell'ambito del percorso di ricerca ha coinvolto gli educatori e le educatrici del Il Manto attraverso la realizzazione della *scatola dell'intercultura*, uno strumento visuale, materiale e narrativo utilizzato nella fase di valutazione qualitativa finale del progetto[4]. L'obiettivo era esplorare come il percorso fosse stato vissuto dagli operatori e quali riflessioni, apprendimenti o trasformazioni avesse generato nel loro modo di vivere e promuovere l'intercultura nel lavoro educativo.

Su ispirazione dei lavori di Pizzolati e Giorgi (2025), a ciascun educatore ed educatrice partecipante a *Dream* è stato chiesto di costruire autonomamente una scatola capace di rappresentare il proprio modo di vivere e promuovere l'intercultura, pensando al lavoro quotidiano svolto presso il centro, al proprio ruolo e alla propria identità professionale, nonché a quanto appreso durante il progetto. La scatola poteva essere colorata, decorata o ritagliata, poteva contenere oggetti significativi, collage e materiali differenti, senza vincoli estetici o indicazioni rispetto al risultato atteso. L'unico criterio proposto era che il prodotto raccontasse qualcosa di autentico e personale e fosse rappresentativo del "bagaglio" maturato nel corso del progetto. L'attività mirava, dunque, non tanto a "inscatolare" o "reificare" il concetto di intercultura, ma far emergere dimensioni emotive, implicite ed esperienziali che spesso risultano difficili da esprimere esclusivamente attraverso il linguaggio verbale.

Una volta concluso il lavoro, ai partecipanti è stato chiesto di fotografare la propria scatola e di accompagnare le immagini con un breve audio

[4] La stessa attività verrà proposta anche ai genitori e ai bambini partecipanti a *Dream;* tale laboratorio è previsto nell'autunno del 2026: al momento della stesura del presente capitolo non è stato possibile raccogliere tale materiale.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

per descrivere ciò che avevano realizzato, motivare le scelte compiute e spiegare perché avessero deciso di rappresentare in quel particolare modo il tema dell'intercultura.

La combinazione tra scatola e narrazione audio costituisce un elemento centrale dello strumento. La scatola materializza l'esperienza attraverso oggetti e rappresentazioni visuali; l'audio restituisce invece all'autore la possibilità di accompagnarne l'interpretazione, esplicitando connessioni e significati che non sarebbero necessariamente accessibili attraverso la sola osservazione del prodotto. Il dato è stato quindi costruito nell'intreccio tra ciò che viene mostrato e ciò che viene raccontato: gli oggetti sono stati considerati come simboli dotati di un significato personale; quindi, vie di accesso alle interpretazioni che gli stessi educatori hanno attribuito alla propria esperienza.

Quindici sono state le scatole realizzate e consegnate, che restituiscono una notevole varietà di soluzioni espressive; nella nostra rilettura, condivisa all'interno del gruppo di ricerca, è stato possibile individuare al tempo stesso alcuni nuclei di significato ricorrenti.

Un primo nucleo rappresenta l'intercultura come *incontro tra differenze*: puzzle, fili intrecciati, cerchi e colori che si mescolano senza confondersi vengono utilizzati per raccontare la possibilità di costruire qualcosa insieme senza annullare le specificità individuali:

> L'intercultura non è annullare le differenze, ma valorizzarle all'interno di una relazione (Educatore 5).
> L'integrazione non significa diventare tutti uguali, ma imparare a conoscersi, rispettarsi e valorizzare le differenze come una ricchezza per tutti (Educatore 6).

In un'altra scatola, i diversi pezzi vengono invece collegati da un filo:

> Tutti questi pezzi sono uniti da un filo in quanto non si annullano a vicenda ma si incastrano, si completano e sono fondamentali per l'insieme (Educatore 10).

Le rappresentazioni raccolte restituiscono quindi una concezione dell'intercultura fondata sul riconoscimento reciproco piuttosto che sull'assimilazione (Fig. 6).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Figura 6. Le scatole dell'intercultura rappresentanti puzzle, intrecci e contaminazioni cromatiche



Fonte: Progetto *Dream*

Accanto all'incontro emerge con forza l'idea dell'intercultura come *processo aperto e ricerca continua* (Fig. 7). Un grande punto interrogativo, una scatola intenzionalmente lasciata aperta o persino modificata nella sua struttura diventano metafore della curiosità e della disponibilità a non considerare mai definitivamente acquisita la conoscenza dell'altro: «Sono tantissime le domande che ci si può porre sull'intercultura. Penso che non si arrivi mai a una scoperta definitiva» (Educatore 7). In modo analogo, un altro partecipante interviene sulla struttura stessa dell'oggetto, tagliando la scatola e lasciandola materialmente aperta: «rimane ancora una scatola aperta: una grande curiosità e una grande volontà di scoprire sempre di più» (Educatore 9). Entrambe le rappresentazioni restituiscono l'intercultura meno come un sapere definitivamente acquisito

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

e più come una postura: interrogarsi, esplorare e mantenersi disponibili a mettere continuamente in discussione il proprio punto di vista.

Figura 7. La scatola aperta come simbolo della ricerca continua e della curiosità verso l'altro



Fonte: Progetto *Dream*

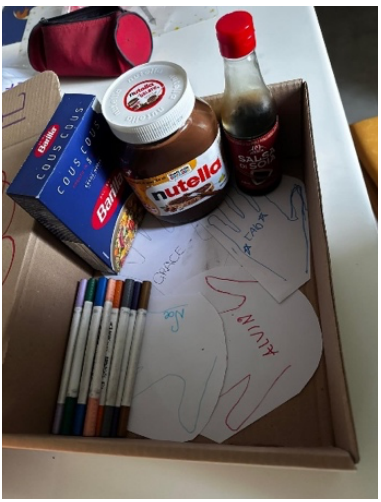
Un terzo nucleo tematico emerso dall'analisi delle scatole e degli audio riguarda *l'ascolto, la relazione e il decentramento*. Mani, reti, strade, scarpe e percorsi richiamano il movimento verso l'altro e la costruzione di connessioni tra educatori, bambini e famiglie. Un partecipante, ad esempio, rappresenta l'intercultura come una rete fondata sul dialogo, sul confronto e sulla costruzione di un patto educativo condiviso, mentre un altro utilizza immagini di strade, mani, scarpe e viaggi per rappresentare il continuo movimento verso l'altro. L'intercultura viene così rappresentata, prima ancora che come insieme di conoscenze relative alle differenti culture, come una competenza relazionale che richiede disponibilità all'ascolto e capacità di decentramento culturale. Quest'ultima dimensione emerge anche dal racconto di un partecipante a proposito della collaborazione con una mediatrice culturale: «Questa esperienza mi ha aiutato a capire quanto sia importante ascoltare e non fermarsi alla prima impressione, ma cercare di comprendere meglio l'altro» (Educatore 5).

Anche il cibo compare in diverse scatole come linguaggio dell'incontro, della memoria e della condivisione. Piatti, tavole apparecchiate, alimenti e spezie vengono utilizzati per rappresentare la conoscenza reciproca attraverso esperienze concrete. In altre scatole compaiono alimenti

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

appartenenti a tradizioni differenti – dalla Nutella alla salsa di soia e al couscous – oppure il ricordo di episodi di convivialità realmente vissuti nel servizio, come il couscous preparato da una mamma marocchina o il succo di baobab offerto da un genitore. Il cibo viene così rappresentato non semplicemente come elemento che distingue differenti appartenenze culturali, ma come esperienza concreta attraverso la quale entrare in relazione, condividere e conoscere l'altro (Fig. 8).

Figura 8. Il cibo come luogo di incontro, memoria e scambio interculturale





Fonte: Progetto *Dream*

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Infine, diverse scatole rappresentano direttamente il ruolo dell'educatore all'interno del processo interculturale. Bussole, reti, luci e costruzioni di mattoncini rappresentano simbolicamente funzioni di orientamento, accompagnamento e mediazione. Qualcuno ricorre esplicitamente alla metafora dell'educatore come «ponte tra mondi diversi», sottolineando il valore della collaborazione tra famiglie, bambini ed educatori nella costruzione del legame educativo. Ne emerge una rappresentazione della professionalità educativa che non coincide semplicemente con la trasmissione di contenuti o conoscenze sull'intercultura, ma con la capacità di costruire connessioni e creare condizioni favorevoli all'incontro, alla partecipazione e alla crescita condivisa (Fig. 9).

Figura 9. Simboli del ruolo educativo: orientamento, connessione, costruzione e accompagnamento



Fonte: Progetto *Dream*

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Nel complesso, dunque, l'impiego di metodi creativi ed espressivi ha mostrato la propria efficacia nella RAP soprattutto nella capacità di ampliare gli spazi di partecipazione, rendendo possibile l'espressione di punti di vista, esperienze e saperi attraverso linguaggi differenti e meno dipendenti dalla sola competenza verbale. Tali strumenti hanno inoltre contribuito a trasformare i partecipanti da semplici destinatari della ricerca in interlocutori attivi nella produzione di significati e nell'individuazione di possibili direzioni di cambiamento.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Parte terza

Formazione e trasformazione interculturale

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Presentazione

di Erica Colussi

La terza parte del volume si concentra sulla formazione come leva di trasformazione delle pratiche educative e dello sguardo professionale. Il progetto *Dream* non si è infatti limitato a produrre conoscenze sul contesto multiculturale de Il Manto, ma ha progressivamente investito il modo di educare, costruire relazioni e leggere bisogni e risorse di bambini, famiglie ed educatori. La formazione viene quindi concepita non come semplice trasmissione di contenuti o acquisizione di tecniche, ma come spazio riflessivo nel quale interrogare pratiche e rappresentazioni, condividere esperienze e sperimentare nuove modalità di intervento.

Un primo elemento qualificante riguarda la metodologia. Il percorso supera una logica esclusivamente nozionistica riconoscendo alla dimensione relazionale un ruolo centrale. La costruzione di un clima accogliente, non giudicante e partecipativo diventa una condizione dell'apprendimento: attraverso attività esperienziali e cooperative, educatori e famiglie sono coinvolti nella rielaborazione di vissuti, pratiche e rappresentazioni. La formazione diventa così un esercizio di riflessività professionale, strettamente connesso all'accompagnamento, inteso non come introduzione dall'esterno di soluzioni predefinite, ma come processo che consente all'organizzazione di rileggere ciò che già fa, riconoscere le proprie risorse e individuare possibili direzioni di cambiamento.

Un secondo elemento trasversale riguarda il cambiamento dello sguardo. Nei diversi contributi ritorna l'invito a sospendere il giudizio e mettere alla prova categorie interpretative che rischiano di ridurre la complessità delle persone a una singola caratteristica. Ciò vale per la cultura e la lingua, ma anche per l'appartenenza religiosa e la disabilità. Formarsi significa dunque riconoscere impliciti, asimmetrie e pregiudizi che possono attraversare la relazione educativa e imparare a leggere le differenze nell'interazione tra persone e contesti. Questo cambiamento coinvolge anche l'organizzazione. La trasformazione interculturale si colloca infatti

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

all'intersezione fra persone, pratiche e sistema: i professionisti interrogano rappresentazioni e posizionamenti; le pratiche vengono osservate e ripensate; l'organizzazione riflette sulle condizioni che crea per favorire partecipazione e inclusione. Emblematico è il passaggio dalla domanda "perché le famiglie non partecipano?" a "quali condizioni stiamo creando perché le famiglie possano partecipare?", che sposta l'attenzione dai destinatari alla responsabilità del contesto educativo. I temi della formazione traducono concretamente questa prospettiva: il clima educativo e la dimensione emotiva dell'apprendimento linguistico; la valorizzazione della lingua madre e del plurilinguismo; la genitorialità transculturale; il dialogo interculturale e interreligioso; l'intreccio tra background migratorio e disabilità.

La lingua, in particolare, non viene considerata soltanto come ostacolo da superare attraverso l'italiano L2, ma come componente identitaria, affettiva e relazionale (Cap. 7). La lingua madre costituisce una risorsa per le relazioni familiari e l'apprendimento, mentre il plurilinguismo diventa patrimonio dell'intera comunità educativa. A questa prospettiva si lega il tema dell'accessibilità, intesa come principio di progettazione capace di creare condizioni di partecipazione per persone con competenze differenti. La stessa attenzione alla complessità attraversa il lavoro sulla genitorialità transculturale. La migrazione può modificare risorse, ruoli, reti di sostegno e rapporti con le istituzioni, senza che comportamenti e stili educativi possano essere automaticamente ricondotti all'appartenenza culturale. Il confronto con le famiglie richiama piuttosto il valore del dialogo e della corresponsabilità tra famiglia, scuola e servizi educativi.

Il contributo sull'intreccio tra disabilità e background migratorio introduce infine uno sguardo intersezionale (Cap. 8). Le difficoltà non possono essere ricondotte unicamente alla disabilità o alla migrazione, poiché l'interazione con barriere linguistiche, culturali, sociali e organizzative può amplificare il rischio di esclusione. Prima di cercare "strumenti concreti" occorre quindi interrogare le rappresentazioni della disabilità, riconoscere le barriere prodotte dai contesti e restituire centralità alla persona. Il primo strumento dell'educatore diventa, in questo senso, il proprio sguardo.

Analogamente, il dialogo interreligioso viene proposto non come semplice conoscenza delle diverse tradizioni, ma come competenza educativa e civile (Cap. 9). Formarsi al dialogo significa riconoscere la pluralità interna alle appartenenze religiose, contrastare stereotipi e sviluppare capacità di ascolto e mediazione. Le situazioni ordinarie della vita educativa, dalle festività alle pratiche alimentari, possono così diventare occasioni di conoscenza reciproca.

È proprio dall'intreccio tra riflessività e pratica educativa che prendono forma i dispositivi sperimentati nel progetto (Cap. 10). Nei Gruppi

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Tecnico Operativi le pratiche quotidiane vengono osservate e discusse, riconosciute, ripensate o tradotte in nuovi strumenti. La Bussola Didattica offre un codice condiviso per osservare competenze e autonomia di bambini e bambine; le carte anamnestiche illustrate affrontano le barriere comunicative nei colloqui con le famiglie; il corso di italiano L2 interpreta l'apprendimento linguistico anche come strumento di relazione, autonomia e partecipazione. Il Calendario Multiculturale porta infine nella quotidianità del centro lingue, festività e vissuti delle famiglie, trasformandoli in occasioni di conoscenza. Partire dalle ricorrenze effettivamente celebrate, anziché da appartenenze attribuite a priori, consente di riconoscere le persone nella pluralità delle loro esperienze. La dimensione partecipativa accomuna formazione e costruzione dei dispositivi: educatori, famiglie, figure specialistiche e soggetti della rete contribuiscono, con ruoli differenti, alla definizione dei problemi e alla ricerca delle risposte. I momenti di follow-up prolungano questa dinamica, permettendo al gruppo educativo di riflettere su come gli apprendimenti abbiano modificato il proprio modo di pensare e agire.

La terza parte documenta così un movimento dalla formazione alla trasformazione, fondato sulla circolarità tra esperienza, riflessione e sperimentazione. I dispositivi prodotti non rappresentano soluzioni definitive, ma forme aperte, da sperimentare e modificare alla luce dell'esperienza. La qualità dell'azione educativa dipende infatti meno dalla disponibilità di risposte standardizzate che dalla capacità di costruire contesti capaci di ascoltare, interrogarsi e apprendere. Un'organizzazione interculturalmente competente non è quella che dispone di una risposta per ogni differenza, ma quella che sa interrogare il proprio funzionamento e trasformare le proprie pratiche. Gli strumenti elaborati in *Dream* rappresentano così non il punto di arrivo, ma tracce concrete di un processo di trasformazione interculturale aperto, partecipato e in continuo divenire.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

7. Un percorso (tras)formativo con l'équipe educativa e le famiglie di Cometa

di Simone Natali e Giulia Troiano

7.1. La valorizzazione della diversità linguistica e culturale

Se è vero che la globalizzazione ha reso le culture più permeabili e disponibili a contaminarsi, è altrettanto e tristemente evidente che la diversità non è sempre percepita come una risorsa. Lo dimostra il fatto che i flussi migratori verso l'Europa continuano ad alimentare, in molti paesi, derive nazionalistiche e retoriche mediatiche contro gli 'stranieri' che non favoriscono affatto il *dialogo interculturale* (Consiglio d'Europa, 2008). Quest'ultimo, come sappiamo, non è un prodotto spontaneo della convivenza che emerge automaticamente quando le persone interagiscono in un ambiente multiculturale, ma un processo trasformativo che, in quanto tale, deve essere intenzionalmente avviato e adeguatamente sostenuto. La capacità di confrontarsi con modelli culturali diversi dai propri, infatti, non consiste in un generico rispetto per le tradizioni, la lingua o la religione altrui né deriva dalla semplice conoscenza dei princìpi alla base della democrazia: è piuttosto una postura etica e, allo stesso tempo, un esercizio di empatia e di de-costruzione del noto che richiede sforzi e interventi mirati.

Nell'ambito delle riflessioni sulla gestione della diversità linguistica e culturale a livello scolastico-educativo, tali interventi hanno come obiettivo lo sviluppo della *competenza plurilingue e pluriculturale*, ossia la «capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture» (Consiglio d'Europa, QCER, 2002: 205). Sul piano metodologico, tale competenza, recentemente ampliata dai descrittori del Volume Complementare del QCER (Consiglio d'Europa, 2020: 135-139), si realizza attraverso i cosiddetti 'approcci plurali alle lingue e alle culture' del CARAP (Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Culture): un ventaglio di pratiche didattiche «in cui si mettono in atto attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più (= più di una) varietà linguistiche e culturali» (Candelier et al., 2012: 6)[1]. L'utilizzo di questi approcci da parte dei docenti è strettamente legato, tuttavia, alla *competenza comunicativa interculturale* (Byram, 2008; Spitzberg, Changnon, 2009; Bennett, 2017; Byram, Golubeva, Han, Wagner, 2017; Hoff, 2020) intesa in senso ampio come la capacità di comunicare in modo efficace e appropriato in contesti multiculturali. Il docente "sensibile alle culture", infatti, deve essere in grado di: *sospendere il giudizio*, ovvero approcciarsi a pratiche culturali diverse senza etichettarle; *decentrarsi*, ossia prendere le distanze dalla cultura d'origine per guardarla con gli occhi di un osservatore esterno e *relativizzare*, nel senso di riconoscere che valori e codici comportamentali non sono categorie universali ma solo alcune delle tante opzioni possibili (Balboni, Caon, 2015; Besozzi, 2021; Caon, Brichese, 2022; D'Annunzio, 2022).

Tali strategie non mirano a negare o minimizzare le differenze culturali in nome di una neutralità assoluta che, temendo collisioni tra le culture ne impedisce anche le interazioni ma, al contrario, consentono di ampliare il perimetro fisico e mentale dell'incontro. Adottare la prospettiva interculturale significa infatti rinunciare a una conoscenza univoca e definitiva in favore di una conoscenza complessa e co-costruita, ossia superare la logica coloniale che ancora condiziona le pratiche didattiche di tipo trasmissivo in favore di un approccio pedagogico decoloniale (Mariani, 2008; Zoletto, 2016; Farahi, 2024), capace di smascherare le asimmetrie di potere tra chi educa e chi viene educato, come tra chi aiuta e chi riceve aiuto.

Nei contesti educativi plurali, di cui Cometa è un esempio di rara bellezza per la qualità degli interventi e la dedizione degli educatori e delle educatrici, tale approccio rappresenta una risorsa-chiave nell'ottica di favorire la partecipazione e il benessere del/della bambino/a e della sua famiglia all'interno della comunità. Partendo da tale premessa, abbiamo quindi strutturato un percorso formativo in grado di rispondere ai bisogni, espliciti e impliciti, dei genitori e dell'équipe educativa di Cometa e di sollecitare al contempo una riflessione trasformativa su alcuni temi, a nostro avviso, centrali: l'importanza del clima, inteso come attenzione agli aspetti emotivi e relazionali che sottendono l'apprendimento linguistico; il ruolo che la lingua madre (L1) gioca nelle dinamiche identitarie e nel processo di acquisizione di una lingua seconda (L2); il supporto alla

[1] A prescindere dalle differenze relative ai singoli approcci (*approccio interculturale, didattica integrata delle lingue, intercomprensione tra lingue affini*, *éveil aux langues*), tali pratiche non si rivolgono al singolo studente straniero con l'obiettivo di supportarlo nell'acquisizione della L2, o nel mantenimento della lingua e della cultura di origine, ma vedono nel plurilinguismo una risorsa per tutti gli studenti e per tutta la classe.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

genitorialità come condizione biografica transculturale e, infine, la necessità di ripensare la professione educativa come agire riflessivo basato sulla relazione.

7.2. La cura del clima: requisito per l'apprendimento (linguistico e non)

Progettare un percorso di formazione all'interno di un contesto come quello di Cometa è un compito potenzialmente sfidante poiché richiede di abitare una soglia: quella sottile linea di intersezione tra gli asset pedagogici e le aspettative, solo in parte prevedibili, dei partecipanti. Soprattutto richiede di mettersi in gioco e lasciarsi trasportare da un flusso comunicativo che ruota intorno all'autentico interscambio del vissuto esperienziale. Per questa ragione, la nostra priorità metodologica è stata quella di costruire il clima di gruppo, inteso come ecosistema relazionale e precondizione di ogni condivisione. Di conseguenza, abbiamo scelto di superare la logica dell'incontro di tipo nozionistico-trasmissivo per portare il piano relazionale alla pari di quello contenutistico, consapevoli che, in un contesto formativo inclusivo, ogni partecipante deve avere la possibilità di entrare in contatto con l'altro, ma anche trovare nuove vie d'accesso alla scoperta del proprio sé: possibilità che implica un continuo lavoro di rimodellamento dei propri confini interpersonali e, pertanto, un'attenta cura del setting.

Con il gruppo dei genitori, creare un clima accogliente e non giudicante era un prerequisito fondamentale per potersi addentrare in questioni delicate e culturalmente connotate quali la genitorialità, il rapporto con i figli e con la scuola italiana e le fatiche quotidiane legate alla vita familiare. Per facilitare questo processo il primo incontro con i genitori si è aperto con una merenda offerta da Cometa. In un'ottica antropologica il rito della commensalità (Mauss, 1923; Lévi-Strauss, 1964) rappresenta infatti un potente dispositivo di abbattimento delle barriere sociali: condividere un pasto equivale a condividere un pezzo di quotidianità e aiuta a trasformare il setting formativo in uno spazio libero da convenzioni e gerarchie (Bhabha, 1994). L'attività successiva – "Il gomitolo" – ha permesso a ognuno/a di presentarsi e raccontare qualcosa di sé rispettando tempi e bisogni individuali, ma soprattutto ha consentito di ridurre le distanze tra i partecipanti (genitori, educatori e formatori) poiché tutti i presenti – connessi gli uni agli altri dai fili del gomitolo – si sono messi in gioco condividendo finestre della propria esperienza genitoriale.

Il momento cruciale dell'incontro ha coinciso con "La macchina dell'uovo", un'attività di *problem solving* cooperativo che consiste nel costruire, utilizzando oggetti di cancelleria e materiali di riciclo, una struttura ar-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

tigianale capace di proteggere e attutire la caduta di un uovo (fresco!) lasciato cadere da un'altezza di circa due metri. L'uovo rappresenta(va) la metafora, viva e tangibile, della lingua madre: un tesoro linguistico e affettivo estremamente prezioso, ma altrettanto fragile, che deve essere tutelato nella sua funzione di ponte relazionale tra genitori e figli. La dimensione operativa e il clima di rilassata collaborazione hanno permesso di "abbassare il filtro affettivo" (Krashen, 1981) facilitando l'emersione spontanea delle emozioni e aiutando i genitori parlanti italiano L2 ad aprirsi e condividere le loro esperienze. Concentrati sul fare – ritagliare, incollare, assemblare e decorare la macchina dell'uovo – i due gruppi si sono uniti intorno a un obiettivo comune: salvare la lingua madre e tutto ciò che essa simboleggia(va).

La cura del clima è stata centrale anche durante gli incontri con gli educatori e le educatrici di Cometa, a cui sono state proposte alcune procedure didattiche mutuate da ALC (*Apprendimento Linguistico Cooperativo*), una metodologia a mediazione sociale basata sull'integrazione tra i princìpi dell'apprendimento cooperativo e le tecniche della facilitazione linguistica (Gentile, Chiappelli, 2016). L'obiettivo di tali attività è stato quello di introdurre alcuni concetti-cardine della glottodidattica (es. *interlingua*, *filtro affettivo*, *input comprensibile*, *output*, ecc.) per poter esplorare, in modo ludico e induttivo, i livelli linguistico-comunicativi del QCER (Consiglio d'Europa, 2001, trad. it. 2002) e i fattori alla base del processo di acquisizione di una lingua seconda. Oltre ad accompagnare il gruppo verso una terminologia condivisa, tali procedure hanno stimolato una riflessione sul fatto che il tempo dedicato al clima e al team building non costituisce un tempo sottratto ai contenuti disciplinari, ma crea quel capitale di entusiasmo, fiducia e sostegno reciproco che rende possibile ogni apprendimento (linguistico e non). In aggiunta a ciò, l'attribuzione di ruoli distinti, basati sull'interdipendenza positiva, ha vincolato i partecipanti a negoziare soluzioni e affinare la propria comunicazione empatica, consentendo loro di sperimentare i vantaggi della didattica cooperativa: un modo di generare conoscenza che aiuta a incrementare le interazioni comunicative tra gli alunni/le alunne parlanti italiano L2 e i loro coetanei e a sviluppare, al contempo, quelle competenze socio-relazionali indispensabili per affrontare sfide e (eventuali) conflitti in modo responsabile e costruttivo.

7.3. La lingua madre come risorsa identitaria e educativa

Como, 15 aprile 2026. Il primo incontro con i genitori sta per concludersi. Siamo seduti in cerchio, l'imbarazzo e la tensione iniziali hanno lasciato il posto a un clima di distesa allegria. Mentre gli educatori fo-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

tografano le macchine dell'uovo realizzate dai due gruppi, chiediamo ai genitori se vogliono intonare alcune ninnenanne dei rispettivi paesi. Le mamme nigeriane prendono subito la parola e iniziano a cantare cullando tra le braccia un neonato immaginario. Non è l'unica canzone, ci dicono, per far addormentare un bambino: ce ne sono molte, alcune in inglese, altre in pidgin, altre ancora in hausa, yoruba, ygbo. Anche la mamma di Shirin ci canta una ninna nanna in bengalese. Mentre chiediamo spiegazioni sul significato delle poche parole che siamo riusciti a isolare, Abubakar, il papà di Kayode, alza la mano con un'espressione quasi preoccupata. È da tanto tempo – ci spiega – che quando accompagna suo figlio a scuola si chiede se debba parlare solo in italiano o anche nella sua lingua. Questa scelta, aggiunge, non gli sembra rispettosa se in quel momento sono presenti anche le maestre del bambino. Replichiamo che è corretto utilizzare una lingua che tutti comprendono, ma specifichiamo che parlare in lingua madre con i propri figli è un suo diritto e che è molto importante farlo ogni volta che vuole (non solo a casa). Ci risponde che questo dubbio è presente nella sua testa da tanto tempo e, per renderci partecipi dei suoi pensieri, ci racconta una storia[2]. Non sa se sia vera, ma vuole raccontarla comunque:

> Una bambina nigeriana che vive in Italia torna in Nigeria per trascorrere l'estate con i parenti materni. La bambina gioca in campagna, dietro la casa della nonna, quando a un certo punto viene morsa da un serpente. La nonna, richiamata dal pianto della nipote, corre immediatamente in suo soccorso e le chiede che cosa sia successo. La bambina le risponde, in inglese, che è stata morsa da un serpente ma siccome non conosce la parola 'snake' e la nonna, a sua volta, non comprende la parola italiana 'serpente', la bambina muore. Forse, se avesse conosciuto meglio la lingua del suo paese d'origine, si sarebbe salvata…

La storia di Abubakar ha una forza emblematica che, nella sua cruda semplicità, lascia tutti senza parole. Lo sconcerto dura pochi secondi perché nella mezz'ora successiva, stimolati dall'attività della macchina dell'uovo, parleremo proprio di questo: di quanto sia importante che i bambini e le bambine di Cometa conservino un legame affettivo non solo con i parenti, ma anche con la lingua d'origine. Le riflessioni intorno all'uovo e alla sua fragile bellezza continueranno anche il giorno dopo con gli educatori e le educatrici.

Il nostro breve racconto ci consente di ricordare che gli alunni e le alunne con retroterra migratorio, soprattutto se nati in Italia, rischiano di sviluppare una conoscenza parziale o passiva della lingua d'origine.

[2] Per una questione di privacy, i nomi nel testo sono nomi di fantasia.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Accade quando la competenza in L2 cresce al punto da congelare e superare la L1 ('bilinguismo sottrattivo') ma anche quando la lingua madre viene utilizzata solo in ambito familiare o in situazioni comunicative troppo routinarie e prevedibili che non richiedono comprensione e produzione di lessico e strutture linguistiche nuove. Affinché un individuo possa sviluppare un 'bilinguismo bilanciato', infatti, è fondamentale che l'input linguistico sia quanto più possibile ricco e diversificato: interagire non solo con i propri familiari ma anche con altri interlocutori e utilizzare la lingua in un'ampia varietà di situazioni comunicative, formali e non, consente di raggiungere una maggiore padronanza linguistica. Gli studi sul cervello bilingue, infatti, hanno evidenziato che ciò che conta, più della precoce esposizione all'input, è la frequenza con cui il bilingue usa le lingue, il tipo di attività in cui è coinvolto (es. conversazione, monologo, interazione scritta, ecc.), gli scopi e/o i domini d'uso (es. sociali, professionali, accademici), ma anche le convinzioni che ha maturato rispetto alla propria lingua d'origine le quali, a loro volta, sono condizionate dallo status sociale di cui essa gode all'interno della comunità (Garaffa, Sorace, Vender, 2020).

Diversamente da quanto ritengono molti docenti (e a volte anche alcuni genitori), inoltre, la L1 non interferisce negativamente sullo sviluppo della L2 ma, al contrario, rappresenta una risorsa trainante per l'apprendimento della lingua di scolarizzazione (Cummins, 1981) nella misura in cui, attivando processi di comparazione interlinguistica, ha effetti positivi sullo sviluppo cognitivo e, di conseguenza, sul rendimento scolastico[3].

Sensibilizzare i genitori circa l'importanza della lingua madre e incoraggiarli a iscrivere i figli a corsi o scuole di lingua affinché imparino a leggere e scrivere anche in L1 è quindi fondamentale per preservare la lingua d'origine dal 'rischio di erosione' e, come osserva Favaro (2021), restituirle voce e dignità:

> Quando la prima lingua, a causa della migrazione, diventa minoritaria, isolata, considerata obsoleta può accadere quel fenomeno che viene definito bilinguismo sottrattivo. La lingua/minoranza scompare nell'ombra, se ne sta

[3] Sebbene la normativa nazionale riconosca da sempre l'importanza di valorizzare e tutelare le lingue d'origine (vd. C.M. n. 205, 26 Luglio 1990; C.M. n. 73, 2 Marzo 1994; C.M. n. 24, 1° Marzo 2006; D.M. n.254, 16 Novembre 2012; Linee guida 2014), il modello italiano sembra tuttora condizionato da una tradizione pedagogica monoglossica e monoculturale in cui l'educazione linguistica coincide in larga misura con l'insegnamento della lingua di scolarizzazione. Come osservano i recenti "Orientamenti interculturali" infatti «accanto ad una rappresentazione generale e generica del bilinguismo come opportunità e ricchezza – se riferito a lingue che godono di "prestigio sociale" – vi è spesso negazione o rimozione delle situazioni di plurilinguismo reale, riferito a parlanti le lingue madri delle famiglie immigrate» (MIUR, Marzo 2022: pp. 33 e 34).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

in un angolo, ignorata e dimenticata, a volte derisa se per caso riemerge. E questa perdita non accade solo per ragioni linguistiche, ma è generata anche da un vissuto di vergogna nei confronti del proprio idioma considerato non prestigioso, un tratto della propria storia da rimuovere. La lingua tagliata rimane avvolta nel silenzio, diventa clandestina e muta, un monologo interiore che strada facendo diventa più flebile, pur conservando il valore evocativo e affettivo dei suoni, dei sapori e dei colori dell'altrove e del prima. Ma la sua eco rimane (p. 76).

7.4. Il supporto alla genitorialità in contesti multiculturali

Como, 28 maggio 2026. Il secondo incontro con i genitori è appena iniziato. I presenti, educatori e formatori compresi, descrivono a turno un piatto tipico del proprio paese o della propria città, elencandone gli ingredienti e mostrando immagini e foto delle varie pietanze. Questa breve incursione nella cucina ucraina, ivoriana, gambiana, comasca e fiorentina ha il duplice scopo di stemperare l'imbarazzo e la timidezza dei genitori ed elicitare in modo immediato il concetto di 'ricetta'. *Esiste* – chiediamo ai genitori – *una ricetta per stare bene con i nostri figli e per aiutarli ad 'andare bene' a scuola?*

Rispondere a una domanda così difficile è complesso anche per una persona madrelingua, lo è molto di più per la maggior parte dei genitori, alcuni dei quali hanno una padronanza molto limitata della lingua italiana. Grazie alle risorse linguistiche presenti all'interno del gruppo e all'attività dei "Gemelli sensoriali", una procedura didattica basata sull'*information gap* che consiste nel dividere la classe in quattro gruppi (vista, olfatto, gusto e tatto), il desiderio di capire e farsi capire prevale sulle difficoltà comunicative. Guidati dalle indicazioni dei formatori, genitori e educatori cominciano a muoversi per l'aula esplorando una serie di oggetti:

- i frammenti di un'immagine incompleta (è la foto di un padre e un figlio uniti in un abbraccio);
- una boccetta da cui emana un odore nauseabondo (l'emozione primaria e viscerale del disgusto);
- una traccia audio con la registrazione di una fragorosa risata (sintomo di gioia e complicità);
- alcuni oggetti che vengono toccati con gli occhi bendati (un timer e un'agenda);
- e una bevanda misteriosa che i partecipanti assaggiano con un certo timore (caffè al ginseng).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

È su questi 'contenitori concettuali', corrispondenti ad altrettante dimensioni – *emozione*, *relazione*, *organizzazione* e *concentrazione* – che ruoterà il confronto su quali siano gli ingredienti migliori per supportare la crescita, personale e scolastica dei propri figli.

A turno, genitori e educatori vengono invitati a pescare da un sacchetto pieno di bigliettini un ingrediente speciale (es. *1 kg di buon esempio*, *200 gr di tempo esclusivo con il figlio/la figlia*, *pochi dolci*, *non regali ma rituali*, *coccole*, ecc.) – e a metterlo nel contenitore concettuale che ritengono più adatto. Dai racconti dei genitori emerge che la maggior parte di loro accorda moltissima importanza al *dialogo* (uno dei primi ingredienti estratti dal sacchetto): chiedere ai propri figli come hanno trascorso la giornata, consolarli in un momento di difficoltà o complimentarsi per un bel voto sono abitudini comuni. Il modo in cui ogni genitore gestisce la comunicazione (verbale e non) varia invece a seconda della cultura di origine, della personalità e degli stili educativi individuali (es. ansioso, calmo, permissivo, rigido, protettivo, ecc.).

Mariam, madre di Yaya, prende la parola per dirci che le mamme africane non sono molto inclini alle *coccole*: forse, si chiede, dovrebbe abbracciare più spesso suo figlio. Anche Blessing, mamma di Prince, condivide lo stesso pensiero e si domanda, sotto lo sguardo divertito del marito, se invece di passare tutto il tempo a rimproverare suo figlio quando non la ascolta, non sarebbe più importante giocare con lui e dirgli più spesso "Ti voglio bene". È un pensiero su cui ci soffermiamo a lungo, perché un bambino che si sente amato – esplicita uno dei formatori – imparerà ad amarsi e svilupperà una buona autostima. Lo stesso accade con i complimenti: quando lodiamo i nostri figli per essersi impegnati in un'attività o per un loro talento li aiutiamo, di fatto, a vedere e riconoscere i propri punti di forza.

La conversazione continua tra aneddoti e risate, lasciando trapelare come i modelli educativi agiti dai genitori differiscano spesso anche all'interno della stessa coppia genitoriale. Bigliettino dopo bigliettino e ingrediente dopo ingrediente, ci accorgiamo di essere genitori alle prese con gli stessi problemi e con gli stessi dubbi (es. la dipendenza dal cellulare, la fatica di conciliare gli impegni lavorativi con quelli familiari, la gestione dei capricci, ecc.).

Rispetto alla scuola e alla questione 'compiti' intuiamo, tuttavia, che il senso di inadeguatezza prevale sulla fiducia nelle proprie capacità genitoriali. Alcuni genitori non si sentono in grado di seguire i figli nello studio anche perché di solito – ci spiegano con un certo orgoglio – sono i figli ad aiutare la mamma e il papà con l'italiano, correggendoli quando sbagliano o non conoscono il significato di una parola: ed è proprio questo uno dei motivi per cui li affidano al dopo-scuola di Cometa. Ci affrettiamo a rassicurarli che non spetta a loro aiutare i figli con compiti e interro-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

gazioni: per queste cose ci sono la scuola e gli educatori. Quello su cui invece ogni genitore – italiano e non – può agire è la pianificazione della giornata, la qualità del sonno e dell'alimentazione, la cura del materiale scolastico, l'autonomia (ecc.). Insegnare ai figli a controllare il diario per verificare di aver messo i libri giusti nello zaino, limitare l'utilizzo dello smartphone o incoraggiarli a perseverare di fronte a una difficoltà sono sane abitudini che fanno la differenza[4].

Quanto detto finora ci consente di rispondere, almeno in parte, alla nostra domanda iniziale: la ricetta migliore per favorire il benessere e il successo scolastico passa da una genitorialità consapevole e non solo dal capitale economico e culturale della famiglia. Com'è noto, nonostante alcuni progressi, le ultime rilevazioni statistiche evidenziano che gli alunni con cittadinanza non italiana ottengono voti mediamente più bassi rispetto ai nativi e scelgono con maggiore frequenza percorsi formativi più professionalizzanti e di breve durata (MIM, 2024; Rapporto INVALSI, 2026). Alla base di questo fenomeno, ampiamente documentato nel campo della ricerca sociale (Glick, White, 2003; Barban, White, 2011), vi sarebbero la scarsa padronanza della lingua del paese di accoglienza (Esser, 2006) e l'esistenza di una sorta di 'dissonanza culturale' tra le famiglie autoctone e le famiglie immigrate le quali, essendo meno esposte alla lingua e alla cultura del paese di accoglienza, incontrerebbero maggiori difficoltà nel fornire ai figli il necessario aiuto scolastico (Heath, Brinbaum, 2014), anche in ragione dell'assenza di una rete sociale di supporto.

Il lavoro svolto dagli educatori e dalle educatrici di Cometa e la serenità con la quale i genitori si sono messi in gioco confermano, tuttavia, che la presenza di una rete integrata di sostegno scuola-territorio resta un fattore determinante per compensare le fragilità, prevenire l'isolamento sociale e trasformare il capitale relazionale in successo e in resilienza.

7.5. Il sostegno alla professionalità educativa

Nell'ambito dell'ultimo incontro con gli educatori e le educatrici del centro diurno di Cometa è emersa infine una consapevolezza importante: il sostegno allo studio non è un semplice intervento compensativo finalizzato al recupero delle difficoltà scolastiche, ma un dispositivo educativo

[4] Le indicazioni di cui sopra facilitano lo sviluppo delle cosiddette 'funzioni esecutive', quei «i processi cognitivi necessari per pensare, gestire la propria vita, valutare e risolvere problemi e raggiungere obiettivi [...]: avvio delle attività, inibizione della risposta, attenzione mantenuta, gestione del tempo, memoria di lavoro, flessibilità cognitiva, autoregolazione, autocontrollo emotivo, completamento delle attività, organizzazione» (Branstetter, 2017).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

complesso, nel quale si intrecciano dimensioni cognitive, sociali, emotive e familiari. Ogni momento dedicato ai compiti, al metodo di studio o alla comprensione di un testo disciplinare rappresenta, in teoria, un'occasione per osservare il funzionamento globale del bambino/a, promuoverne l'autonomia e costruire una rete di corresponsabilità educativa tra i diversi contesti di crescita. In questa prospettiva, l'educatore/l'educatrice assume un ruolo che supera la tradizionale dicotomia tra aiuto scolastico e intervento socioeducativo, configurandosi come mediatore tra i vari sistemi che abitano la quotidianità del minore: famiglia, scuola, servizio educativo e territorio[5]. Nella prassi educativa quotidiana, tuttavia, l'urgenza di terminare i compiti, recuperare insufficienze e migliorare il rendimento scolastico del bambino/della bambina, può facilmente spostare l'attenzione sugli esiti, facendo perdere di vista il processo educativo che sottende ogni apprendimento. La pedagogia speciale e la pedagogia generale sottolineano infatti come l'apprendimento costituisca un'esperienza profondamente relazionale, nella quale competenze cognitive, percezione di autoefficacia e qualità delle relazioni educative risultano strettamente interdipendenti (Bertolini, 1988; Canevaro, 2006). L'agire educativo, pertanto, non si esaurisce nell'intrattenimento o nella semplice assistenza ai compiti, ma deve consolidarsi come prassi pedagogica intenzionale orientata alla costruzione dell'autonomia e alla promozione del benessere integrale del minore e della sua famiglia.

In tale cornice diventa allora necessario interrogarsi sull'identità professionale dell'educatore/dell'educatrice. Molti professionisti che operano nei servizi extrascolastici hanno alle spalle esperienze di volontariato, animazione oratoriale, scoutismo o associazionismo. Questi percorsi rappresentano spesso il primo luogo in cui si sviluppano sensibilità educativa, disponibilità all'ascolto e desiderio di prendersi cura dell'altro. Essi costituiscono senza dubbio un patrimonio che merita di essere valorizzato, ma la professionalità educativa è molto di più e si costruisce trasformando l'esperienza in sapere riflessivo, la spontaneità in intenzionalità pedagogica e la disponibilità all'aiuto in competenza professionale (Iori, 2018)[6]. L'educatore/educatrice non è chiamato/a ad osservare solo ciò

[5] Tale approccio richiama il modello ecologico dello sviluppo umano proposto da Bronfenbrenner (1979), secondo il quale il benessere del bambino/della bambina non dipende esclusivamente dalle sue caratteristiche individuali, ma dalla qualità delle interazioni tra i diversi contesti di vita.

[6] Come osserva Schön (1983), il professionista riflessivo è colui che sviluppa la capacità di interrogare continuamente la propria pratica, rileggendo criticamente le situazioni educative e modificando il proprio intervento alla luce dell'esperienza. Analogamente, Mortari (2003) sottolinea come il sapere educativo non coincida con l'applicazione meccanica di tecniche predefinite, ma nasce dal dialogo tra azione, osservazione e riflessione. L'educatore/educatrice professionale è quindi chiamato/a ad abitare l'in-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

che il bambino sa fare, ma anche quali strategie utilizza, quali ostacoli incontra e quali risorse personali mobilita: opera, in altre parole, come un facilitatore di processi, ponendosi come ponte tra le richieste formali dell'istituzione scolastica e le reali condizioni in cui il minore e la sua famiglia si trovano ad agire. Le difficoltà scolastiche, infatti, non sempre dipendono dalle capacità cognitive del bambino: possono essere influenzate dalla qualità delle relazioni familiari, dalle opportunità offerte dal contesto, dalle competenze linguistiche nella lingua di scolarizzazione e dalla storia migratoria[7]. Sviluppare uno sguardo capace di cogliere tali interconnessioni è quindi una componente fondamentale del lavoro educativo. Altrettanto rilevante, inoltre, è l'inevitabile asimmetria che caratterizza la relazione con i genitori, in quanto l'educatore/educatrice riveste un ruolo che il genitore può percepire come valutazione o controllo. Tale asimmetria non può essere eliminata ma, proprio per questo, deve essere riconosciuta e gestita consapevolmente: ignorarla significa correre il rischio di alimentare dinamiche difensive, deleghe passive o sentimenti di inadeguatezza da parte delle famiglie[8].

La qualità dell'intervento educativo, infine, non dipende esclusivamente dalle competenze del singolo professionista, ma dalla capacità del gruppo di condividere osservazioni, interrogativi e responsabilità. Come ricorda Iori (2018), prendersi cura dell'altro implica un coinvolgimento personale che deve essere riconosciuto ed elaborato all'interno di contesti professionali competenti. Solo un'équipe capace di riflettere collettivamente sulla propria pratica, infatti, può *cambiare forma* e trasformare l'incontro con la diversità in un'occasione di apprendimento e di crescita professionale.

certezza, a tollerare la complessità delle relazioni umane e a progettare interventi flessibili, capaci di adattarsi ai bisogni evolutivi del bambino e della bambina piuttosto che imporre modelli standardizzati.

[7] Tali considerazioni trovano conferma nel Piano Educativo Individualizzato (PEI), elaborato secondo il modello biopsicosociale dell'ICF (OMS, 2001) e introdotto nel sistema scolastico italiano dal Decreto Interministeriale n. 182/2020. Le dimensioni previste dal PEI – socializzazione e interazione, comunicazione e linguaggio, autonomia personale e sociale, dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento – invitano infatti ad osservare il funzionamento globale dell'alunno, considerando anche il ruolo dei fattori ambientali e contestuali.

[8] La letteratura scientifica sulle partnership educative sottolinea come la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi non vada interpretata come una semplice suddivisione di compiti, bensì come un processo continuo di negoziazione, ascolto reciproco e condivisione delle responsabilità (Epstein, 2018; Milani, Serbati, 2022).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

8. Disabilità e background migratorio: la necessità di alzare lo sguardo

di Giovanni Merlo

8.1. La lezione delle storie di vita

Si trova spesso in prima fila, sul lato destro della classe. Proviene da un paese dell'est, insieme alla sua famiglia che ha molti problemi, economici e non solo. Ha una disabilità motoria che richiede un forte sostegno e fatica a parlare. I genitori lavorano da mattina a sera e lei vive, di fatto, con la zia. Sono in Italia da un paio di anni e non hanno pensato di rivolgersi subito ai servizi. Si è mossa prima la scuola e poi il Comune, ma la lista di attesa della UONPIA (Unità Operativa di NeuroPsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza) è lunga. Nel frattempo, non è stato possibile presentare la richiesta di certificazione di disabilità e quindi anche ottenere l'insegnante di sostegno e l'assistente alla comunicazione. Non ci sono i soldi per avviare delle attività privatamente, neanche la logopedia.

Appena arrivati dal Sud America si sono stabiliti in città: la mamma ha trovato lavoro, mentre non c'è traccia del papà. Alla scuola dell'Infanzia si sono accorti che il bambino aveva qualche difficoltà e alla fine è emersa la diagnosi di autismo. Si sono mossi in tanti, a partire dai servizi sociali, per dare loro una mano, sia da un punto di vista psicologico che concreto. Poi i casi della vita hanno spinto, a distanza di anni, questa famiglia a trasferirsi in un'altra regione, ma l'anno scolastico era già iniziato e gli hanno detto che non era possibile attivare l'insegnante di sostegno e l'educatore.

Quando era piccola era tutto più facile: andava a scuola e al centro di riabilitazione. Si erano anche create delle buone relazioni con qualche altra famiglia, sia dei compagni di classe che della comunità del Paese dell'Asia da cui provengono i suoi genitori. Il tempo passa, la scuola termina e con essa anche la riabilitazione. La bambina è diventata, nel frattempo, una ragazza che rimane a casa, senza niente da fare e con pochi altri rapporti umani. Il centro diurno sembra una buona soluzione, con le sue attività, gli operatori e la compagnia degli altri "ospiti". Un giorno però i genitori vengono chiamati

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

dai responsabili dell'ente gestore: "Ci dispiace ma noi non riusciamo a gestirla. Almeno per un po' dovete tenerla a casa". Nel frattempo, però sono passati due anni.

Questi brevi racconti sono stati ricavati da tante storie vere, conosciute grazie al lavoro del Centro Antidiscriminazione Franco Bomprezzi di Ledha[1], tramite prima le attività e le iniziative del progetto CiSiamo[2] e poi dagli incontri dell'Osservatorio Permanente sulle condizioni di vita delle persone con disabilità e con background migratorio nella Città Metropolitana di Milano e in Lombardia[3]. Bambini e bambine, ragazzi e ragazze provengono da contesti geografici molto diversi fra loro e sono state modificate per renderle non riconoscibili. Si tratta comunque di storie emblematiche e non certo originali, purtroppo. Si potrebbe andare avanti a lungo, continuando a raccontare storie che riguardano altre persone con disabilità, anche giovani e adulte. Situazioni molto differenti fra di loro, ma accomunate dal fatto che i principali protagonisti sono persone con disabilità e con background migratorio che affrontano difficoltà quotidiane.

Il filo rosso che le tiene insieme è certamente la condizione di discriminazione, la riduzione di opportunità rispetto agli altri bambini e ragazzi. In questi racconti, la discriminazione prende la forma dell'accesso fortemente ritardato ai sostegni sanitari e sociali e della scarsa conoscenza dei propri diritti, che porta a subire gravi negligenze dalla pubblica amministrazione o da un ente gestore, senza potere o riuscire a far valere le proprie ragioni e le ragioni del diritto. Situazioni che possono certamente riguardare anche gli "italiani con disabilità" o gli "stranieri senza disabilità" ma che, quando toccano persone con disabilità e background migratorio, vedono moltiplicare i loro effetti negativi sulla condizione di vita di questi soggetti, così come su quella dei loro familiari.

L'esito finale è che la persona rimane da sola a fronteggiare una situazione problematica, potendo contare sul solo aiuto dei familiari – se presenti – e con scarso o senza alcun supporto significativo proveniente dall'ente pubblico o dalla comunità sociale.

Senza dubbio, non si tratta di un destino segnato: vi sono situazioni in cui le persone con disabilità e con background migratorio incontrano operatori, enti gestori e istituzioni capaci di creare relazioni di ascolto

[1] Questo capitolo riporta le riflessioni sviluppate nella formazione agli operatori di Cometa sull'intreccio tra disabilità e migrazione, svolta nell'ambito del progetto *Dream.* Per maggiori informazioni sulle attività del Centro Antidiscriminazione - www.ledha.it/antidiscriminazione

[2] Per maggiori informazioni sul progetto CiSiamo - https://www.ismu.org/progetto-cisiamo/

[3] Per maggiori informazioni sull'Osservatorio - www.ledha.it/osservatoriodbm

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

e di aiuto, che facilitano l'accesso tempestivo ai sostegni necessari per istruirsi e vivere dignitosamente. Molto, troppo, dipende però dalle circostanze, dalle situazioni, dal contesto, con un alto grado di variabilità, mentre il rispetto dei diritti dovrebbe essere garantito dal funzionamento ordinario del sistema. L'impressione – e non solo quella – è che quando parliamo di persone con disabilità e con background migratorio quello che risulta strutturale sia piuttosto il rischio di discriminazione multipla e intersezionale.

8.2. Non è quel che sembra: la disabilità tra percezione e realtà

"Va bene, ma poi noi abbiamo bisogno di strumenti concreti". Si tratta di una affermazione ricorrente nel corso di incontri di formazione o seminari, rivolti agli operatori del settore sul tema della disabilità. È lo specchio sincero di come si sentano e si percepiscano impreparati, "non pronti", molti insegnanti, educatori, assistenti sociali ma anche psicologi e altri addetti ai lavori, quando hanno a che fare con persone con disabilità, specie quelle che richiedono un forte sostegno.

Una richiesta che quindi appare legittima. Quello che sfugge è cosa si nasconde dietro e dentro questa domanda. Nel percorso formativo rivolto ai genitori, agli educatori e alle educatrici di Cometa, si è cercato infatti di promuovere una riflessione condivisa su alcuni interrogativi fondamentali legati al tema della disabilità. Tra le domande che hanno guidato il lavoro vi erano, ad esempio: "A quali condizioni considerate una persona come una persona con disabilità?" e "Tra le diverse rappresentazioni della disabilità, quale ritenete più adeguata?". L'obiettivo non era quello di fornire risposte univoche o definitive, bensì di creare uno spazio di confronto capace di valorizzare punti di vista differenti, esperienze personali e pratiche educative. Per questo motivo, il percorso è stato progettato con una metodologia partecipativa e interattiva, alternando momenti di approfondimento teorico ad attività di gruppo, esercitazioni, discussioni guidate e occasioni di dialogo tra i partecipanti. Attraverso il confronto reciproco, educatori, educatrici e genitori hanno potuto mettere in discussione rappresentazioni consolidate, riflettere sui propri presupposti culturali e costruire una comprensione più articolata e inclusiva della disabilità, riconoscendone la dimensione relazionale e contestuale oltre che individuale.

Che tipo di situazioni, dunque, non siamo preparati a fronteggiare? Il primo problema è che continuiamo a sovrapporre la disabilità con la compromissione. È un errore comune che corrisponde alla percezione diffusa della disabilità: una percezione che trova conferma dai percorsi e proces-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

si che portano, almeno fino ad ora[4], alle certificazioni che rappresentano le soglie di accesso ai sostegni scolastici, lavorativi, sociali e sociosanitari. In questi casi, quella che viene indagata è l'invalidità, come mancanza di abilità e incapacità di fare fronte ai propri bisogni.

Per entrare nel gruppo delle persone percepite dagli altri come "persone con disabilità" basta comunque poco: non camminare, non vedere, non sentire, non comprendere, non comportarsi secondo le aspettative. Basta una carrozzina, un bastone bianco, un apparecchio acustico, uno sguardo dubbioso, un gesto inaspettato e l'appartenenza al club sociale della disabilità è garantita e, con essa, anche l'accesso a tutte le spiacevoli conseguenze del caso.

Si tratta di una rappresentazione della disabilità che ha un livello di condivisione così alto che non ha bisogno di essere spiegata, giustificata, né tantomeno discussa. Non comporta, ovviamente, in modo automatico la generazione di pensieri dichiaratamente negativi o aggressivi verso la persona; generalmente, i primi sentimenti che emergono hanno a che fare con la compassione e sono vissuti come positivi da tutti, tranne ovviamente che dalle persone con disabilità.

Nel complesso, siamo tutti d'accordo che la vita delle persone con disabilità sia contrassegnata da problemi e difficoltà. Nel corso del percorso formativo realizzato presso Cometa, a educatori, educatrici e genitori è stato chiesto di descrivere con una sola parola la condizione di vita delle persone con disabilità. La nuvola di parole riportata di seguito è stata costruita a partire dai termini emersi dalle loro risposte, offrendo una rappresentazione immediata delle percezioni, delle riflessioni e delle associazioni che il tema della disabilità ha suscitato nei partecipanti.

Figura 1. Una parola per descrivere la condizione di vita delle persone con disabilità. Brainstorming con operatori e genitori di Cometa



Fonte: Progetto *Dream*

[4] La valutazione e certificazione della disabilità sta attraversando una fase di profondo cambiamento in relazione alle novità introdotte dalla Legge delega sulla disabilità n. 227/2021 e dal Decreto Legislativo 62/2024.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

La genesi di queste difficoltà viene collegata in prima battuta alle condizioni psicofisiche della persona e, solo in un secondo momento, a qualche mancanza sociale, come ad esempio le barriere architettoniche o la scarsità di risorse economiche. L'idea che una persona con una compromissione significativa possa trovarsi in una condizione di difficoltà non appare, nell'immaginario comune, particolarmente sorprendente, non sembra cioè essere una "notizia" inattesa.

Una rappresentazione granitica che non accetta di essere messa in discussione, anche solo dalla semplice constatazione che non poche persone con alti bisogni di sostegno oggi vivono una vita dignitosa, densa di soddisfazioni e assolutamente comparabile a quella della media delle altre persone. Non è un caso che, per descrivere queste situazioni, vengono scomodate espressioni come "eccezionali", senza fare mancare riferimenti al "coraggio" e naturalmente "all'esempio" capace di illuminare i nostri passi.

Da almeno trent'anni, infatti, la discussione e la visione scientifica, culturale e politica condivisa a livello internazionale descrive la condizione di disabilità in modo radicalmente diverso. La Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità riconosce che:

> La disabilità è un concetto in evoluzione… la disabilità è il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri[5].

Si tratta di un pronunciamento, che discende dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute approvato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2001 e a cui la ratifica da parte dello Stato italiano della Convenzione Onu conferisce la forza di legge "di rango costituzionale"[6].

In questa visione, possiamo parlare di disabilità solo quando una persona con una compromissione o una menomazione incontra delle barriere che ostacolano la sua partecipazione alla vita sociale. In pratica la disabilità viene descritta come una condizione di discriminazione basata sulla compromissione. L'immediata conseguenza è che lavorare nella disabilità richiede molto di più lo sforzo di riconoscere e di rimuovere le barriere

[5] Preambolo, punto E della Convenzione della Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.

[6] Legge 18 del 3 marzo 2009, Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

che quello classico di "migliorare le autonomie delle persone". Si tratta di un obiettivo e di una previsione presente in molti progetti educativi che riguardano le persone con disabilità, sia per chi lavora con adulti, sia per chi opera con i minori come Cometa. Si tratta di una prospettiva, di una sfida che riguarda tutti e in particolare tutti gli enti che offrono servizi alle persone con disabilità.

La visione sociale della disabilità, tipica della Convenzione della Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, non nasconde tuttavia l'esistenza e il peso che le compromissioni hanno nella vita delle persone e la necessità di attivare tutti gli interventi necessari per ridurne gli effetti negativi, ma questo è solo un corno del problema. L'altro, ed è quello più significativo, riguarda i tanti e diversi modi con cui l'organizzazione sociale ostacola e non mette in condizione le persone con disabilità di "compiere le proprie scelte e di vivere nella società con la stessa libertà degli altri"[7].

Come già evidenziato, le uniche barriere che hanno un riconoscimento sociale diffuso sono quelle architettoniche, che comunque continuano ad esistere e prosperare. Non riusciamo, invece ancora a riconoscere e a fare riconoscere quelle "barriere culturali" che hanno un impatto – se possibile – ancora più negativo nella vita delle persone, proprio per la loro invisibilità. Fra tutte queste, possiamo e dobbiamo considerare di maggior peso la visione "inferiorizzante" della persona con disabilità.

La disabilità può essere letta come una condizione che mette profondamente in discussione ciò che una società considera "normale". Essa rende visibili i criteri, spesso impliciti, attraverso cui viene attribuito valore agli individui, soprattutto quando questi criteri coincidono con la capacità di muoversi, comunicare, apprendere, lavorare o conformarsi ai modelli dominanti di produttività e autonomia. In questo modo, la distanza da tali aspettative rischia di tradursi rapidamente in una svalutazione della persona, tracciando una linea simbolica tra chi viene riconosciuto come pienamente legittimo e chi, invece, viene collocato in una posizione di minor valore sociale (Schianchi, 2021).

Questa situazione rende difficile, se non impossibile rispondere in modo soddisfacente, alla domanda di partenza: "Va bene, ma poi noi abbiamo bisogno di strumenti concreti". In primo luogo, perché il principale "strumento" di cui un operatore dispone non è altro che se stesso, con anche le proprie convinzioni, pregiudizi, intenzioni. E, in secondo luogo, perché la scelta degli strumenti, dipende da quale attività si intende portare avanti e con quale obiettivo. È difficile decidere quale strumento usare se non

[7] Articolo 18 della Convenzione della Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, Vita indipendente e inclusione nella società.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

abbiamo concordato prima cosa dobbiamo fare per e con le persone con disabilità: è uno sforzo che dobbiamo compiere per non correre lo stesso il rischio che si corre quando si cerca di tagliare il pane con una forchetta.

8.3. Le molteplici dimensioni dell'identità della persona con disabilità

All'origine di tutto, da quanto discusso finora, vi è la continua sovrapposizione fra la compromissione (che può essere fisica, intellettiva, sensoriale o mentale) e la disabilità (che è invece una relazione sociale). L'identità della persona viene schiacciata in una sola dimensione così da poter tranquillamente affermare: "Lui/Lei è disabile". Quando si possiedono anche solo una delle caratteristiche che associamo alla disabilità, tutto il resto sembra passare in secondo piano perché si diventa e si è, appunto. percepiti semplicemente e solo come "disabili".

Questa è una delle ragioni, per cui una giusta e doverosa attenzione al linguaggio sulla disabilità, se non diventa l'occasione per una riflessione più profonda, rischia di diventare una operazione ipocrita e quindi dannosa.

È il caso che si verifica quando – in omaggio al politicamente corretto o anche solo per rispettare quanto previsto dalla legge – si utilizza l'espressione corretta "persone con disabilità" continuando però a pensare e a trattare le persone come "handicappate". Oppure quando, sforzandoci di parlare di "persone con bisogno di sostegno intensivo" non riuscissimo a prendere le distanze dal concetto di gravità.

Perché, in questo caso, se uno è un "disabile grave, anzi gravissimo" che importanza può avere se sia italiano o straniero, giovane o vecchio, uomo o donna? E perché, di fronte a problemi così gravi dovremmo occuparci delle sue aspettative, dei suoi desideri o tantomeno se faccia il tifo per l'Inter o la Juventus oppure se preferisca il mare o la montagna. Tutte le sue esigenze saranno da ricondurre e ridurre ai suoi bisogni sanitari e assistenziali a cui offrire servizi e prestazioni appropriare, sempre ed ovviamente "nel limite delle risorse disponibili"

L'approvazione della Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità ha avuto il merito di far entrare i discorsi sulla disabilità, a pieno titolo, nell'ambito dei "diritti umani". La compromissione, per quanto significativa, non può rappresentare la totalità della persona, perché altre sue caratteristiche possono avere un peso importante, anche nel creare altre situazioni a rischio di discriminazione e creando effetti moltiplicatori. Abbiamo così dovuto fare i conti con l'attenzione particolare dovuta, ad esempio, alle condizioni di vita dei minori e delle donne con disabilità, già oggetto della tutela di precedenti Convenzioni delle Nazioni Unite.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

A questo proposito colpisce come – a fronte del fatto che le donne con disabilità siano vittime di violenza anche sessuale in modo maggiore rispetto al resto delle donne[8] –, il numero di segnalazioni, richieste di aiuto e di denunce sia, seppure in crescita[9], ancora molto basso.

Indipendentemente dalle nostre convinzioni, i destini esistenziali, possibili e probabili delle persone con disabilità dipendono solo in minima parte dal contenuto della loro "diagnosi". Pesano, tanto in senso positivo che negativo, una innumerevole altra serie di fattori come il luogo dove si nasce e dove si cresce, la cultura e le risorse familiari, il genere e l'orientamento sessuale, l'età, le convinzioni religiose, l'organizzazione sociale e il modello di welfare.

Come per tutti (e forse un po' di più) anche per molte persone con disabilità, le traiettorie dell'esistenza possono essere modificate anche dall'incontro con alcune persone e realtà, aprendo uno spazio di responsabilità e possibilità significativo all'azione di molti operatori del settore.

In questi ultimi anni sta crescendo, anche in Italia, la presenza di persone con disabilità e con background migratorio che, insieme allo stesso valore e alla stessa dignità, condividono, con le altre persone (con e senza disabilità) le stesse esigenze e aspirazioni. Persone che, però, devono affrontare situazioni di difficoltà e di rischio di discriminazione decisamente alte.

8.4. Disabilità e migrazione, un intreccio da esplorare

Negli ultimi anni, sono certamente aumentati l'attenzione e gli studi sul legame tra disabilità e background migratorio, in modo particolare da parte del mondo universitario così come delle organizzazioni della società civile (Colombo, Tarantino, Boccagni, 2022). Nonostante tutto, disponiamo ancora di poche informazioni e pochi dati su chi siano e come e dove vivano le persone con disabilità e con background migratorio.

Gli unici dati sistematici sembrano arrivare dalla scuola. Nel recente comunicato stampa di Fondazione ISMU ETS, uscito il 4 settembre 2026 all'avvio del nuovo anno scolastico, è riportato come nell'ultimo decennio il numero complessivo di alunni con disabilità nelle scuole italiane sia raddoppiato. Sono oggi circa 377mila, pari al 4,8% degli iscritti, e sono

[8] *Violence against women, in and outside the family. First results 2025*, Istat, 21 novembre 2025.

[9] "Aumenta nel tempo il numero di donne con disabilità che si rivolgono ai CAV. Erano circa 1.150 nel 2020 e arrivano a più di 2.800 nel 2024, con un incremento del 145%". Cfr. Istat (2026), *I Centri antiviolenza e le donne che hanno avviato il percorso di uscita dalla violenza - Anno 2024.*

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

prevalentemente concentrati nel primo ciclo di istruzione (fonte: Ministero dell'Istruzione e del Merito, a.s. 2024/25). Tra gli alunni con cittadinanza non italiana, quelli con disabilità rappresentano il 15,8% del totale degli alunni certificati ai sensi della Legge 104/199. Quello che sappiamo, come sintetizzato con efficacia da Fondazione ISMU ETS, è che il legame tra immigrazione e disabilità può essere descritto come un binomio "paradigmatico", svelando nello stesso tempo i limiti del nostro sistema di welfare e le diffuse discriminazioni intersezionali[10].

Le richieste e segnalazioni che arrivano al "Centro Antidiscriminazione Franco Bomprezzi" mostrano che, nonostante la presenza di norme che contrastano ogni forma di discriminazione nei confronti delle persone con disabilità, i diritti dei cittadini stranieri con disabilità continuano ad essere sistematicamente violati. Si tratta di situazioni derivanti da comportamenti illegittimi da parte di enti, spesso pubblici, che sfruttano la scarsa consapevolezza di molte persone straniere con disabilità dei propri diritti, per ridurne l'accesso a servizi, prestazioni e benefici di cui dovrebbero godere. Si tratta anche di situazioni di carattere strutturale, connesse a previsioni di legge – di volta in volta giudicate poi illegittime – che limitano di fatto l'accesso alle persone straniere con disabilità a misure di welfare, all'iscrizione al Servizio Sanitario[11] piuttosto che alla possibilità di divenire cittadini italiani[12].

Quello che come Ledha abbiamo imparato, incontrando le persone, osservando la realtà e leggendo ricerche e studi, è che le condizioni di vita delle persone con disabilità e con background migratorio sono più difficili e complesse rispetto a quelle della popolazione in generale, così come a confronto di quelle delle persone con disabilità italiane e anche rispetto a quelle delle persone con background migratorio senza disabilità. Le parole utilizzate nell'introduzione alle "Linee guida per favorire l'accesso ai diritti esigibili per minori con disabilità e con background migratorio", elaborate al termine del già citato progetto CiSiamo, illustrano con chiarezza una situazione ancora attuale:

> Le problematiche possono emergere già nella fase iniziale di riconoscimento delle compromissioni (fisiche, intellettive, sensoriali, mentali) nonché nel percorso di accertamento, certificazione e nell'accesso ai servizi di assistenza e cura (…).
> Quando sono coinvolte le persone con disabilità e con background migratorio, si rilevano spesso ritardi e difficoltà che finiscono per generare ulteriori criticità nella gestione dei rapporti con il contesto sociale, scolastico e lavo-

[10] Cfr. https://www.ismu.org/immigrazione-e-disabilita-un-binomio-paradigmatico/
[11] Corte Costituzionale, sentenza n. 97 depositata il 5 giugno 2026.
[12] Consiglio di Stato, Sezione Prima, Adunanza di Sezione del 18 dicembre 2025.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

rativo, così come nell'accesso alle risorse e alle opportunità offerte dal sistema di welfare e, più in generale, dalla società. Tali situazioni si aggravano ulteriormente quando, oltre alle problematiche legate alla disabilità, emergono ostacoli aggiuntivi, come quelli relativi all'ottenimento o al rinnovo del permesso di soggiorno, o alla registrazione della residenza anagrafica, requisito indispensabile per accedere ai servizi specialistici (...).
Tale condizione è resa complessa da ragioni culturali, politiche, normative e amministrative: un intreccio di fattori difficilmente districabili, aggravato anche dalla mancanza di programmi e iniziative mirati e tempestivi a rispondere alla multidimensionalità dei bisogni di questa popolazione (Estratto dalle Linee Guida del Progetto CiSiamo).

Una situazione di "ignoranza", cioè di mancanza di conoscenza, che riguarda sia le persone con disabilità e con background migratorio e i loro familiari, sia la gran parte delle istituzioni pubbliche e sociali che incontrano nel loro cammino: la scuola, i servizi sociali e quelli sanitari, così come le realtà sociali di Terzo Settore (associazioni, cooperative sociali, fondazioni).

8.5. Le barriere spesso nascoste nel sistema di welfare italiano

Le persone con disabilità e con background migratorio hanno spesso necessità di aiuti e sostegni provenienti da Comuni, Aziende sociosanitarie ed Enti di Terzo Settore. Abbiamo già visto come l'esperienza dei servizi e degli operatori segnali dei problemi in questa relazione che possono prendere la forma del ritardo nell'accesso ai benefici e alla scarsa consapevolezza dei propri diritti.

A prima vista, si imputano questi problemi alle caratteristiche delle persone e dei loro nuclei familiari, connessi in particolare al loro background migratorio, prima fra tutte una conoscenza scarsa o comunque imperfetta della lingua italiana che riduce la comprensione delle opportunità presenti nel welfare state italiano. Si fa spesso riferimento, più in generale, a questioni di carattere culturale che hanno a che vedere con le differenze tra la situazione italiana e il paese di origine nella percezione della disabilità e nelle aspettative verso l'intervento pubblico. Sono questioni reali e che meritano attenzione e rispetto. Operatori e servizi sembrano essere meno consapevoli, invece, delle barriere che lo stesso sistema di welfare sociale sulla disabilità pone certamente a tutti, ma con un particolare effetto sulle persone con disabilità e con background migratorio.

Il nostro modello è composto da un articolato sistema di interventi, più o meno interconnessi tra loro, che trova la sua origine nella seconda metà del secolo scorso, in particolare a partire dalla fine degli anni '70, a

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

seguito del rifiuto della istituzionalizzazione e il sostegno diffuso verso l'integrazione. È la stagione della chiusura dei manicomi[13] e dello svuotamento delle scuole speciali e dell'inserimento scolastico[14], che era stata preceduta dalla prima legge sul "collocamento obbligatorio"[15] e dall'introduzione della certificazione di invalidità e delle relative provvidenze[16].

Da questa stagione di rinnovamento culturale e di riforme legislative prende forma il modello di welfare sociale sulla disabilità che, nonostante numerosi interventi e modifiche, è ancora oggi sostanzialmente attivo. Un modello interessato in questi ultimi anni da un importante e sostanziale processo di riforma, che dovrebbe sostenere l'emancipazione delle persone con disabilità, i cui effetti non sono ancora percepibili né prevedibili[17]. Si tratta di un sistema che si pone esplicitamente l'obiettivo di favorire la permanenza a domicilio e evitare la istituzionalizzazione delle persone con disabilità, secondo una formula spesso presente, con qualche variante, nei regolamenti di accessi ai servizi sociali di molti Comuni italiani.

Di questo modello sappiamo che è strutturalmente sottofinanziato[18], costringendo tutti gli enti coinvolti, in particolare i Comuni, ad una forte azione di selezione dei beneficiari, chiamati con una punta di ironia involontaria, i "meritevoli" di ricevere sostegno. Un complesso di misure molto frammentato: pesa la divisione, non certo ordinata, delle competenze tra Stato, Regioni e Comuni e il fatto che man mano che sono stati introdotti nuove misure e interventi, questi sono stati semplicemente aggiunti e sovrapposti a quelli precedenti, generando una serie di proposte e opportunità, ognuna con le sue regole di accesso, di gestione e di rendicontazione.

Una idea e una pratica di welfare sociale, infine, iper-familista che parte dal presupposto che la prima realtà sociale che si "debba occupare" della persona con disabilità e della sua assistenza sia la famiglia e che l'intervento pubblico serva prima di tutto a sostenere questa funzione nel

[13] Legge 13 maggio 1978, n. 180 Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori.

[14] Legge n. 517 del 4 agosto 1977: "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico".

[15] Legge 2 aprile 1968, n. 482: "Disciplina generale delle assunzioni obbligatorie presso le pubbliche amministrazioni e le aziende private".

[16] Legge 30 marzo 1971, n. 118: "Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili".

[17] La già citata Legge delega sulla disabilità n. 227/2021 ed il Decreto Legislativo 62/2024 affrontano anche il tema del "Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato" che viene posto come elemento regolatore degli interventi di welfare sociale sulla disabilità.

[18] Istat (2023), *La spesa sociale dei Comuni 2020*, 6 aprile 2023.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

tempo, rimandando la presa in carico della persona solo quando i familiari non ci siano o non siano in grado di svolgere questo ruolo (Merlo, 2024).

Si tratta, ed è sempre bene ricordarlo, di un complesso di interventi che – con tutti i suoi problemi – mobilita risorse significative e che è stato in grado di contribuire a generare, nel giro 30-40 anni, un miglioramento sostanziale e difficilmente immaginabile delle condizioni di vita delle persone con disabilità che vivono nel nostro paese. Un modello che nella sua fase nascente e di implementazione non poteva forse prevedere che l'Italia divenisse da terra di emigrazione a paese interessato da importanti flussi migratori da altri paesi.

Il sistema di welfare sociale pone dunque – in modo inconsapevole e indiretto –, barriere che possono essere molto significative per le persone con disabilità e con background migratorio perché, in primo luogo, si basa sulle risorse familiari che, per definizione, sono quelle che sono spesso fortemente ridotte nel corso dei progetti migratori. Si attiva, inoltre, solo "su richiesta" anzi attraverso molteplici e specifiche richieste a seconda del beneficio e della misura che si intende ottenere e che quindi richiede, sempre alla stessa famiglia, di possedere risorse culturali, ma anche di tempo e energia, di cui sappiamo le famiglie delle persone con disabilità e con background migratorio possono facilmente scarseggiare. Richiede infine, con una certa costanza, di "dimostrare" la propria condizione di bisogno e quindi del diritto al sostegno che si sta richiedendo, con potenziali e reali situazioni di difficoltà per chi proviene da altri contesti sociali e culturali.

Una situazione, quindi, che al posto di tenere conto delle difficoltà di partenza dei nuclei familiari delle persone immigrate e con disabilità rischia, in assenza di interventi compensativi, di aggravare le loro condizioni di isolamento, chiusura e di grave disagio.

8.6. E alla fine incontriamo le persone

Spesso anche alle associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari viene chiesto di "fare", di offrire qualcosa di concreto alle persone.

Non è questa la nostra natura: le associazioni nascono per un movimento interno di aggregazione. Una forza centripeta e non centrifuga.

Alla base della nascita delle associazioni c'è il riconoscersi come "compagni": una identità di cui si trova riscontro anche nella stessa etimologia della parola che deriva dal latino "a socius" che a che fare con l'accompa-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

gnarsi, fare un pezzo di strada insieme, l'andare verso un compagno. Si tratta di un compito di cui le associazioni non detengono il monopolio e che può essere certamente esteso a tutte le organizzazioni di terzo settore, così come ai servizi sociali pubblici.

La condizione di discriminazione delle persone con disabilità e con background migratorio ha certamente a che fare con carenze, problemi e difficoltà sistemiche di fronte alle quali il singolo operatore o il singolo servizio può fare fronte in modo parziale, spesso rincorrendo i problemi anziché prevenirli o risolverli. Ma una delle questioni che le persone con disabilità e con background migratorio ed i loro familiari devono affrontare, come ma anche più degli altri, è la condizione di isolamento, solitudine e disorientamento.

Certamente, su questo punto possiamo provare a fare qualcosa di più e di diverso rispetto a quanto siamo riusciti a realizzare finora, proponendoci di comprendere meglio come queste persone vivano la propria quotidianità e come sia possibile entrare in relazione con loro, a partire anche da coloro che ancora non conosciamo: innanzitutto per incontrarle, ascoltarle e riconoscerne bisogni, desideri e punti di vista. In questa prospettiva, assume particolare rilevanza il ruolo di insegnanti, educatori e educatrici che operano con i minori nelle scuole e nei centri diurni. È proprio nei contesti educativi che l'incontro e l'ascolto possono favorire relazioni significative, promuovere la partecipazione e costruire percorsi realmente inclusivi, insieme ai bambini e ragazzi con e senza disabilità.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

9. La formazione al dialogo interreligioso

di Antonio Cuciniello

9.1. Quali responsabilità di fronte alla pluralità di appartenenze religiose

Il pluralismo religioso rappresenta oggi una delle caratteristiche strutturali della società italiana. I processi migratori, la crescente mobilità internazionale e le profonde trasformazioni culturali degli ultimi decenni hanno progressivamente modificato il profilo religioso del Paese. Il quadro attuale vede convivere tradizioni differenti, nuove forme di appartenenza e persone che non si riconoscono in alcuna confessione. Come attestano le elaborazioni della Fondazione ISMU ETS (2026), sulla base del pluriennale monitoraggio delle migrazioni, il fenomeno non costituisce più un elemento marginale o transitorio, ma una dimensione stabile del tessuto sociale contemporaneo, che incide sulla vita delle istituzioni, dei sistemi formativi e delle comunità locali. Questo mutamento è stato ampiamente analizzato dalla letteratura scientifica, che ne ha evidenziato le implicazioni sul piano dell'integrazione e della gestione delle differenze (Colombo, Santagati, 2014; Ambrosini, Naso, Paravati, 2018; Ambrosini, Molli, Naso, 2022; Santagati, Lodigiani, Caragiuli, 2025), nonché le sfide teorico-progettuali poste ai sistemi educativi e ai percorsi di cittadinanza (Santerini, 2017; Cuciniello, Pasta, 2022).

In questo scenario, le agenzie educative e gli attori dello spazio pubblico sono chiamati a promuovere la comprensione della pluralità delle credenze e delle appartenenze quale presupposto per l'esercizio di una cittadinanza democratica (Jackson, 2004; Santerini, 2010). Di conseguenza, il dialogo interreligioso non può più essere concepito come una pratica riservata agli specialisti o ai rappresentanti formali delle comunità, poiché l'interazione tra persone portatrici di riferimenti religiosi e visioni del mondo eterogenei attraversa ormai numerosi ambiti della vita quotidiana e sociale. Diviene perciò necessario promuovere percorsi capaci di for-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

mare ed educare al confronto, favorendo lo sviluppo di una competenza dialogica adeguata alla realtà sociale contemporanea. La semplice prossimità tra individui di fedi diverse, infatti, non genera automaticamente comprensione reciproca né un confronto autentico. L'incontro con l'altro è l'esito di un itinerario pedagogico intenzionale, fondato sulla conoscenza, sull'ascolto critico e sul riconoscimento reciproco. In tal modo diviene possibile interpretare la varietà dei vissuti e delle forme di appartenenza (Jackson, 2004; Reggio, Santerini, 2014; Santerini, 2026). Lo snodo decisivo non consiste, dunque, nel domandarsi se il dialogo sia necessario, ma nel comprendere come creare le condizioni per vivere il pluralismo come risorsa anziché come minaccia. La sfida formativa non risiede nella mera trasmissione di nozioni sulle fedi, ma nel preparare cittadini in grado di mutare la conoscenza in relazione, la differenza in incontro e la diversità in esperienza di corresponsabilità. All'interno di questo percorso formativo, l'alfabetizzazione religiosa assume, nel paradigma della *religious literacy*, un ruolo rilevante nello sviluppo di strumenti conoscitivi e interpretativi necessari a comprendere la complessità religiosa (Jackson, 2014; Melloni, Cadeddu, 2020; Pasta, Cuciniello, 2021; Cuciniello, Pasta, 2022). L'attenzione si sposta, pertanto, dalla compresenza di molteplici espressioni religiose alla qualità dei processi di formazione ed educazione, attraverso i quali si impara ad abitare consapevolmente la pluralità. È in questa direzione che la formazione al dialogo riveste un valore strategico per la costruzione di una società inclusiva, coesa e democraticamente matura.

Su queste premesse si sviluppa il presente contributo, che individua nella formazione al dialogo una delle sfide educative più significative del nostro tempo. Muovendo dal tessuto religioso italiano, il saggio approfondisce le condizioni che concorrono allo sviluppo di una competenza dialogica, il ruolo delle agenzie educative e la dimensione pubblica del dialogo. La riflessione approda infine alla lettura, in prospettiva educativa, di due documenti di particolare rilievo: il *Documento sulla fratellanza umana per la pace mondiale e la convivenza comune* (2019) e il Patto nazionale *La via italiana del dialogo. Le religioni nello spazio pubblico e per la coesione sociale* (2026), considerati anche per gli orientamenti che offrono a quanti operano quotidianamente nei contesti educativi e sociali. L'ipotesi alla base di queste pagine è che la formazione al dialogo interreligioso costituisca oggi una responsabilità educativa e civile condivisa, che interpella comunità di fede, agenzie educative, istituzioni e società civile.

9.2. Dal pluralismo religioso alla sfida educativa

Il quadro fin qui delineato richiede di ripensare le categorie attraverso cui il pluralismo religioso è stato tradizionalmente interpretato. Per lungo tempo, infatti, è stato letto prevalentemente attraverso la lente dei

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

flussi migratori e ricondotto soprattutto alle dinamiche dell'integrazione sociale (Allievi, 2000; 2009; Ambrosini, Naso, Paravati, 2018). Oggi, tuttavia, questa chiave di lettura non è più sufficiente a comprendere un fenomeno che investe l'intera società e ridefinisce le relazioni tra persone, comunità e istituzioni (Ambrosini, Molli, Naso, 2022; Santagati, Caragiuli, Abdel-Qader, 2025; Santerini, 2026).

I processi di secolarizzazione e la trasformazione delle condizioni sociali e culturali entro cui si definiscono le scelte di fede (Taylor, 2009; Berger, 2014), insieme alla mobilità globale, alla crescente individualizzazione e alla differenziazione interna alle stesse tradizioni religiose, incidono oggi sui modi di appartenere e di credere (Roy, 2017; Rizzi, 2016; Pace, 2021). Il loro intreccio modifica il rapporto tra identità, appartenenza e pratica religiosa, rendendone meno lineari e prevedibili le connessioni. A mutare non è quindi soltanto la composizione demografico-religiosa della popolazione, ma lo statuto stesso dell'esperienza di fede, rinegoziata e risignificata nel tessuto civile. Il pluralismo contemporaneo non si esaurisce, pertanto, nella coesistenza di più religioni, ma comprende una crescente articolazione delle forme del credere e delle traiettorie identitarie, all'interno di società democratiche caratterizzate da un'accentuata diversificazione culturale (Casanova, 1994; Taylor, 2009; Berger, 2014).

La pluralità delle appartenenze, attestata anche sul piano quantitativo (Fondazione ISMU ETS, 2026), acquista specifica rilevanza educativa alla luce di questi cambiamenti, che rendono inadeguato ricondurre individui e gruppi a realtà religiose considerate omogenee, stabili e immediatamente decifrabili. Comprendere questa realtà richiede di riconoscere la distanza che può intercorrere tra identificazione, credenza e pratica, così come la molteplicità di interpretazioni e vissuti presenti all'interno di una medesima tradizione. Ne deriva la necessità di categorie capaci di restituire questa complessità senza rappresentare le religioni come sistemi uniformi e immutabili (Taylor, 2009; Berger, 2014; Jackson, 2014). La sfida educativa consiste allora nel formare uno sguardo in grado di riconoscere una simile articolazione senza dissolvere le differenze, rendendo possibile un confronto che non riduca l'altro a categorie precostituite. È su questo terreno civico e pedagogico che prende forma la riflessione sulla formazione al dialogo interreligioso.

9.3. Dall'analfabetismo religioso alla competenza dialogica

La ridefinizione dei modi di credere e di appartenere rende evidente una criticità rimasta a lungo ai margini della riflessione pedagogica: l'analfabetismo religioso. Come documentato dal *Rapporto sull'analfabe-*

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

tismo religioso in Italia (Melloni, 2014a), esso non coincide con una mera carenza di informazioni sulle religioni, ma riguarda la difficoltà di coglierne il significato storico, culturale e sociale, nonché di interpretarne il ruolo nelle dinamiche contemporanee (Melloni, 2014b; Naso, 2014). A ciò si accompagnano rappresentazioni semplificate dell'esperienza religiosa, frequentemente alimentate da stereotipi, letture ideologiche e narrazioni mediatiche che ne veicolano immagini parziali o distorte.

Affrontare questa criticità richiede, dunque, di sviluppare strumenti critici e interpretativi capaci di contestualizzare credenze, simboli e pratiche, ricostruirne le evoluzioni storiche e coglierne i significati. Un sapere così articolato esprime una valenza formativa che oltrepassa l'ambito degli insegnamenti confessionali e contribuisce a comprendere il ruolo del fenomeno religioso nella realtà contemporanea (Giorda, 2009; Jackson, 2014; Melloni, 2014b; Cuciniello, 2021a; Cuciniello, Pasta, 2022). Questa impostazione consente, inoltre, di superare visioni statiche e generalizzanti delle tradizioni religiose, dando conto della varietà interna (Jackson, 2004; Melloni, Cadeddu, 2020).

Un simile approccio interpella l'insieme delle istituzioni educative e assume particolare rilievo nella scuola, uno dei primi spazi pubblici nei quali le giovani generazioni sperimentano la convivenza interculturale. I contesti scolastici e i servizi educativi sono, di fatto, laboratori di cittadinanza nei quali la pluralità si traduce in incontri, negoziazioni e, talvolta, conflitti quotidiani. Ne offre un esempio l'esperienza di Cometa, realtà educativa comasca che opera con bambini, giovani e famiglie attraverso percorsi di accoglienza, istruzione, formazione e accompagnamento al lavoro. Proprio il confronto quotidiano con una realtà sociale e culturale plurale ha fatto emergere l'esigenza di approfondire specificamente il dialogo interreligioso, offrendo a educatori e docenti strumenti per interpretare e mediare le differenze sul piano educativo.

Più in generale, la comprensione del fatto religioso nei contesti educativi richiede l'apporto di più discipline e una progettazione didattica integrata, considerando le fedi sotto il profilo storico, artistico, letterario, culturale e sociale (Consiglio d'Europa, 2008; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012; Giorda, 2009; Pajer, 2014). Di conseguenza, la formazione dei docenti e degli educatori rappresenta una condizione imprescindibile non solo per acquisire competenze contenutistiche, ma soprattutto per contrastare gli stereotipi, favorire il decentramento cognitivo ed emotivo necessario a confrontarsi con prospettive non coincidenti con la propria e costruire relazioni dialogiche stabili con le famiglie e le comunità di riferimento (Colussi, 2021; Reggio, Santerini, 2014; Demetrio, Favaro, 2012; Fiorucci, 2013; Branca, Cuciniello, 2014). È precisamente nella capacità di leggere e valorizzare le differenze che si colloca l'apporto dell'educazione interculturale, che non mira ad atte-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

nuarle, ma a renderle intelligibili e a trasformarle in occasioni di crescita democratica (Santerini, 2017).

In questo orizzonte formativo, il paradigma della *religious literacy* offre una cornice specifica per leggere e comprendere il pluralismo religioso, mettendo in relazione la conoscenza delle tradizioni, la capacità interpretativa e il riconoscimento dell'altro (Jackson, 2014; Cuciniello, Pasta, 2022). Il dialogo non costituisce allora un presupposto automatico dell'incontro, ma matura attraverso un cammino formativo nel quale conoscenza e riconoscimento preparano la relazione con l'altro, che può divenire opportunità di emancipazione personale e civile (Freire, 2002; Castelli, 2012).

Al termine di questo percorso, la competenza dialogica esprime il passaggio dal sapere alla relazione. Declinata nell'ambito del pluralismo religioso, non coincide con una generica disponibilità al confronto né con la semplice tolleranza, ma implica la capacità di comprendere l'altro nella sua specificità, confrontarsi con punti di vista differenti e costruire relazioni fondate sull'ascolto, sul riconoscimento reciproco e sulla corresponsabilità (Reggio, Santerini, 2014; Jackson, 2014; Cuciniello, Pasta, 2022). Formarsi al dialogo significa dunque fare della diversità non un semplice dato della convivenza, ma un'occasione di partecipazione alla vita comune (Castelli, 2012). La competenza dialogica, tuttavia, prende forma all'interno di contesti e pratiche educative che ne sostengono la maturazione. È qui che il formarsi al dialogo incontra l'educare al dialogo.

9.4. Educare al dialogo: il ruolo delle agenzie educative

La dimensione religiosa emerge nella quotidianità educativa attraverso situazioni ordinarie, prima ancora di essere oggetto di attività strutturate. Festività, prescrizioni alimentari, abbigliamento, tempi della preghiera e simboli possono suscitare domande, incomprensioni e occasioni di confronto. Nei servizi socioeducativi, nelle scuole e negli altri luoghi frequentati da bambini e ragazzi, il pluralismo cessa così di essere una categoria astratta e diviene esperienza vissuta. Educare al dialogo significa anzitutto riconoscere il valore formativo di queste situazioni, senza racchiuderle in schemi predefiniti, valorizzandone il potenziale di crescita condivisa (Reggio, Santerini, 2014; Santerini, 2017; Cuciniello, 2021a).

Su questo terreno si è collocato il percorso formativo realizzato in Cometa, orientato a riconoscere il pluralismo culturale e religioso, decostruire rappresentazioni stereotipate e individuare pratiche capaci di favorire inclusione, partecipazione e conoscenza reciproca. Un *brainstorming* iniziale ha fatto emergere alcuni nuclei ricorrenti – diversità, conoscenza, curiosità, condivisione, scambio, stereotipi – assunti come punto di par-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

tenza per interrogare il significato del dialogo. La riflessione si è quindi concentrata sui processi attraverso i quali si interpreta la differenza, soffermandosi sul rischio tanto di esasperarla quanto di sottovalutarla e sulla necessità di non ricondurre automaticamente comportamenti e scelte alla sola appartenenza religiosa. Tra le situazioni discusse, particolare attenzione è stata dedicata alle pratiche alimentari e al digiuno, alle festività religiose, alle rappresentazioni dell'islam nei materiali didattici e alle attività attraverso le quali tali temi possono diventare occasioni di incontro tra differenti riferimenti culturali e religiosi.

È proprio nella gestione di situazioni come queste che interviene la mediazione del pluralismo religioso, intesa come azione diffusa e intenzionale, attraverso la quale insegnanti ed educatori accompagnano bambini, ragazzi e famiglie a comprendere i significati attribuiti alle differenze (Cambi, 2006). La mediazione prende avvio dall'ascolto attivo dei soggetti coinvolti e dalla considerazione critica del contesto, richiedendo anche la disponibilità a mettere in discussione le proprie interpretazioni. Si apre così uno spazio di confronto nel quale le peculiarità personali possono essere espresse senza generare etichette o contrapposizioni identitarie (Mazzetti, 2018; Cuciniello, Pasta, 2022). Mediare, infatti, non significa eliminare possibili tensioni, ma creare le condizioni relazionali perché possano essere affrontate e discusse, favorendo la conoscenza reciproca (Cambi, 2006; Reggio, Santerini, 2014).

Sul piano professionale, la mediazione del pluralismo religioso investe direttamente l'agire quotidiano di docenti ed educatori (Colussi, 2021), interpellandone in primo luogo la consapevolezza dei propri impliciti culturali. Non si tratta di possedere conoscenze specialistiche su ogni singola tradizione, ma di saper interrogare il proprio punto di vista per evitare di ricondurre bambini e ragazzi a identità presunte, rigide e immutabili (Fiorucci, 2013; Branca, Cuciniello, 2014; Mazzetti, 2018; Cuciniello, 2021a). A livello operativo, ciò comporta anche uno sguardo critico sugli strumenti e sui materiali utilizzati nell'azione educativa, sulle rappresentazioni che veicolano e sulla loro capacità di dare spazio a una pluralità di prospettive. A ciò si aggiunge la necessità di interrogarsi su quanto quello che si osserva dipenda dalla fede e quanto, invece, da fattori sociali, familiari o individuali (Demetrio, Favaro, 2012; Cuciniello, 2021a).

Tale azione di mediazione non si esaurisce, tuttavia, nell'agire dei singoli professionisti, ma coinvolge, in una prospettiva di corresponsabilità, i diversi soggetti presenti sul territorio, che concorrono, secondo competenze differenti ma complementari, alla crescita relazionale e civica della persona (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007; Santerini, 2017). Famiglia, scuola, comunità religiose, terzo settore e istituzioni territoriali contribuiscono, ciascuno secondo il proprio ruolo, al modo in cui bambini e ragazzi imparano a conoscere l'altro e a rapportarsi alla pluralità. La

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

famiglia trasmette appartenenze, valori e riferimenti culturali; la scuola offre strumenti per una lettura critica della realtà; le comunità religiose possono accompagnare lo sviluppo di un'identità aperta al confronto; il terzo settore promuove forme di partecipazione, solidarietà e incontro; le amministrazioni locali favoriscono il raccordo tra i soggetti coinvolti. Ciò non implica l'uniformità degli interventi, ma la costruzione di alleanze capaci di integrare visioni e specificità e di prevenire risposte frammentarie o contraddittorie. Una simile impostazione ha trovato riscontro anche nel percorso realizzato in Cometa, dove il confronto tra esperienze e professionalità differenti ha assunto situazioni concrete della quotidianità come punto di partenza per riflettere sulle possibili modalità di intervento. Su un piano più generale, questo orientamento trova particolare espressione nei percorsi di ricerca-azione partecipata, nei quali la co-progettazione e le reti territoriali diventano parte integrante del processo formativo.

Educare al dialogo significa, in definitiva, trasformare la convivenza quotidiana in esperienza formativa. Il dialogo cristiano-islamico mostra, in tal senso, come l'incontro possa aprire alla fraternità e alla responsabilità condivisa (Branca, 2017; Cuciniello, 2019; Branca, Cuciniello, 2021). Il dialogo interreligioso va così oltre il rapporto tra singole comunità e si inscrive in una più ampia funzione educativa e civile.

9.5. Il dialogo interreligioso per il bene comune: dall'incontro alla corresponsabilità

Le riflessioni fin qui proposte trovano concreta proiezione nei più recenti orientamenti del dialogo e della cooperazione interreligiosa. Pur nascendo in ambiti istituzionali, il Patto nazionale *La via italiana del dialogo. Le religioni nello spazio pubblico e per la coesione sociale* (2026) e il *Documento sulla fratellanza umana per la pace mondiale e la convivenza comune* (2019) non si rivolgono esclusivamente ai rappresentanti delle fedi, ma interessano anche quanti operano nei contesti educativi, associativi e territoriali. I due documenti traducono così sul piano pubblico alcuni dei principi pedagogici già delineati, collegando conoscenza reciproca, incontro e collaborazione (Cuciniello, 2021b; Cuciniello, 2025a).

Questa apertura allo spazio pubblico trova espressione nel Patto *La via italiana del dialogo*, che considera il confronto tra le diverse tradizioni non una pratica occasionale, ma un metodo di partecipazione alla costruzione del bene comune e della coesione sociale. Emblematico è, in questo senso, il passaggio in cui viene formulato l'impegno a «educare le nostre Comunità al dialogo: non solo informare bensì proporre e sostenere la conoscenza reciproca» (*La via italiana del dialogo*, 2026). La distinzione

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

tra informare ed educare attribuisce alla conoscenza un potenziale relazionale: sapere dell'altro non è sufficiente se non apre al riconoscimento e alla disponibilità a operare insieme nello spazio pubblico. Il dialogo acquista così una portata civica: le appartenenze religiose possono concorrere, senza perdere la propria specificità, al perseguimento di obiettivi condivisi (Santerini, 2010; Cuciniello, 2026).

Nella storia delle pratiche interreligiose, il dialogo cristiano-islamico costituisce un caso di particolare interesse. In questa prospettiva, l'incontro tra san Francesco e il sultano al-Malik al-Kāmil, avvenuto a Damietta nel 1219 durante la quinta crociata, conserva una forza paradigmatica: in una situazione segnata dal conflitto, mostra la possibilità di riconoscere nell'altro un interlocutore senza annullarne la differenza (Cuciniello, 2019). Il suo valore non risiede nell'esito di un accordo, ma nel gesto stesso dell'incontro, che antepone l'ascolto alla contrapposizione e apre uno spazio di relazione oltre gli schieramenti di appartenenza.

A distanza di otto secoli e in un contesto profondamente diverso, il valore dell'incontro trova una formulazione programmatica nel *Documento sulla fratellanza umana*, che pone la fraternità a fondamento del dialogo. In questo senso, papa Francesco e il Grande Imam di al-Azhar Aḥmad al-Tayyib, firmatari del Documento, indicano «la cultura del dialogo come via; la collaborazione comune come condotta; la conoscenza reciproca come metodo e criterio» (Francesco, al-Tayyib, 2019). Dialogo, collaborazione e conoscenza reciproca si configurano così come elementi complementari di un medesimo orientamento alla fraternità. Quest'ultima non rappresenta soltanto un principio dichiarato, ma trova concreta espressione nella possibilità che l'incontro con l'altro generi apprendimento, cambiamento personale e assunzione di responsabilità (Branca, 2017; Branca, Cuciniello, 2021; Cuciniello, 2024; Cuciniello, 2025b).

Letti congiuntamente, i due documenti mostrano come il dialogo possa oltrepassare la relazione tra singole comunità e investire lo spazio pubblico nella costruzione del bene comune, connettendo così la dimensione pedagogica e quella civile. Sul piano educativo, possono offrire anche agli operatori di Cometa riferimenti per tradurre il dialogo nella pratica quotidiana, orientando le relazioni alla conoscenza reciproca, alla collaborazione e alla fraternità.

Formarsi al dialogo interreligioso significa, dunque, prepararsi a vivere il pluralismo riconoscendo nella relazione con l'altro una responsabilità educativa e civile. Non si tratta soltanto di convivere con le differenze, ma di riconoscerle come parte di una realtà condivisa, alla quale ciascuno è chiamato a partecipare in una logica di corresponsabilità.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

10. Strumenti di trasformazione interculturale sperimentati nel progetto *Dream*

di Marcella Panascì e Mara Clementi

10.1. Dall'accompagnamento alla trasformazione. Processi e luoghi

Il percorso realizzato nell'ambito del progetto *Dream* ha portato alla costruzione e alla sperimentazione di pratiche e dispositivi orientati alla trasformazione interculturale dei processi educativi, cui è dedicato questo ultimo capitolo del volume. Si tratta di strumenti differenti per caratteristiche, destinatari e finalità, animati da una matrice partecipativa che ha attraversato tutto il percorso della RAP e generati dalla riflessione e dalla costruzione condivisa. Per comprendere la natura degli interventi proposti, è utile soffermarsi in premessa sulla genesi del processo di accompagnamento realizzato nella seconda annualità del progetto e sui luoghi nei quali esso ha preso vita.

L'accompagnamento, realizzato tra novembre 2025 e giugno 2026, deriva dagli esiti della prima annualità del progetto, rivolta all'analisi del contesto e del territorio a partire dai punti di vista di bambine, bambini e genitori di origine straniera o con background migratorio, figure educative e soggetti della rete territoriale (cfr. Parte Seconda del volume). I risultati della ricerca hanno costituito la base per la progettazione della seconda annualità, dedicata alla fase di accompagnamento, qui inteso come un processo che non introduce dall'esterno soluzioni predefinite, ma guida i soggetti partecipanti e l'organizzazione nella ricerca delle proprie direzioni di cambiamento. L'équipe di ISMU, in questo processo, ha curato la dimensione metodologica degli interventi, creando le condizioni per la co-progettazione di azioni, pratiche e dispositivi; i referenti di Cometa, dal canto loro, hanno svolto un ruolo attivo nella loro ideazione e realizzazione.

La fase di avvio è stata dedicata alla costruzione di una cornice condivisa, allo scopo di riconoscere ed esplicitare il senso del percorso, le responsabilità delle persone coinvolte e le modalità attraverso cui con-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

tribuire al lavoro comune. Il *Gruppo Rappresentativo* (GR) è stato pensato come luogo decisionale, con il compito di promuovere la co-progettazione delle attività e orientarne le declinazioni operative. La composizione del GR ha risposto alla necessità di includere una pluralità di posizioni e prospettive. Ne hanno fatto parte rappresentanti di ISMU e Cometa, educatori ed educatrici, genitori e attori e attrici della rete territoriale. La medesima attenzione ha orientato la costituzione dei *Gruppi Tecnico Operativi* (GTO), articolati nelle aree *Apprendimento e Intercultura*[1]. La dimensione territoriale, inoltre, ha attraversato l'intera fase di accompagnamento, nella consapevolezza che la trasformazione richieda uno sguardo sistemico, attento alle relazioni e alle interdipendenze tra i diversi soggetti coinvolti nell'esperienza educativa presenti nella realtà comasca.

Il carattere plurale della composizione dei gruppi ha assunto una precisa funzione. La presenza di punti di osservazione differenti ha permesso di approfondire la comprensione della realtà e di mettere in discussione interpretazioni consolidate. La soggettività è diventata dunque una risorsa per la riflessione e per la costruzione di nuove possibilità di lettura e di intervento.

La costruzione di uno spazio partecipativo ha richiesto una particolare cura nell'impostazione e nella conduzione degli incontri. Alla luce della presenza di lingue diverse all'interno dei gruppi, l'accessibilità linguistica ha rappresentato un principio-guida lungo tutto il percorso. Sul piano metodologico, al fine di garantire la piena partecipazione di tutte le persone, si è scelto un linguaggio comprensibile, familiare. Il ricorso a parole prossime all'esperienza individuale ha favorito l'attivazione di connessioni semantiche significative. Le parole *curiosità* e *desiderio*, ad esempio, sono state utilizzate per introdurre la definizione degli obiettivi e ricondurre un concetto astratto a esperienze note, riconoscibili. Nella stessa direzione, le domande *perché siamo qui, chi siamo, che cosa faremo insieme e come intendiamo farlo* hanno permesso di esplorare in termini concreti il senso della partecipazione, i diversi ruoli all'interno del gruppo e la responsabilità rispetto al lavoro comune. Scegliere un linguaggio accessibile non ha significato dunque semplificare i contenuti, ma creare una via di accesso a concetti complessi.

All'interno del processo, GR e GTO hanno assunto ruoli e compiti distinti. Al GR è stato affidato il compito di accogliere le proposte emerse dalla ricerca, discuterle e tradurle in obiettivi realistici e sostenibili; ai GTO di declinarle in azioni concrete. Il rapporto tra GR e GTO non è stato pensato in termini lineari, bensì in una prospettiva circolare: le proposte operative generate dai GTO sono state riproposte con regolarità al GR per

[1] Sull'avvio del GR e dei GTO nell'ambito della ricerca-azione si veda il Cap. 5.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

essere discusse e arricchite. Anche la scansione temporale degli incontri è stata organizzata in modo da offrire un dialogo costante tra GR e GTO.

Il lavoro si è concentrato sull'analisi di "ciò che c'è". L'esistente ha rappresentato il punto di partenza per codificare alcune pratiche, ripensarne altre e, ove necessario, progettare nuovi dispositivi. GR e GTO sono andati però oltre la loro funzione organizzativa, diventando luoghi in cui la trasformazione viene resa visibile e osservabile. Ovvero ciò che appartiene alla pratica quotidiana entra in uno spazio comune, viene riconosciuto e nominato attraverso una pluralità di sguardi. Il confronto consente di leggere la realtà da prospettive diverse e genera nuove concettualizzazioni (Croft, Cruse, 2004). Il lavoro di accompagnamento crea dunque le condizioni perché il sistema possa osservare sé stesso: il modo in cui comunica, interpreta i bisogni della comunità e progetta interventi e azioni. L'accompagnamento assume pertanto una funzione di ri-concettualizzazione e ri-significazione.

In questa cornice sono coinvolte tre dimensioni interconnesse: il sistema, che interviene sul proprio funzionamento e sulle relazioni tra gli elementi che lo compongono; le pratiche, da ripensare e codificare in una prospettiva sistemica; il singolo, che si interroga sul proprio sguardo, sulle rappresentazioni attraverso cui interpreta sé e le altre persone e sulla posizione che assume nelle relazioni. La modalità di lavoro si fonda sulla circolarità tra esperienza, riflessione e sperimentazione. In questa relazione il percorso esprime il proprio potenziale trasformativo, generando cambiamenti concreti e riscontrabili.

Fin dalle prime fasi del lavoro, la partecipazione delle famiglie emerge come un'area a cui dedicare particolare cura. Nella pratica quotidiana, vengono segnalate difficoltà nel coinvolgimento dei genitori in numerose iniziative proposte da Cometa. La riflessione condivisa durante gli incontri ha aperto nuove prospettive sul tema e ha spostato lo sguardo dalle aspettative rivolte alle famiglie alle condizioni che il sistema può creare per favorire una reale partecipazione delle persone. La domanda *perché le famiglie non partecipano?* ha lasciato spazio a un interrogativo diverso: *quali condizioni stiamo creando perché le famiglie possano partecipare?* Questo cambio di paradigma ha portato a rivolgere l'attenzione agli eventi proposti, al linguaggio e alle modalità di comunicazione. L'accessibilità guida nuovamente il processo e diventa una lente attraverso cui leggere l'ambiente e ripensare la progettazione di interventi e dispositivi.

Al GR e ai GTO si affiancano, con una funzione differente, i momenti di follow-up rivolti al gruppo educativo. Come approfondito nella sezione precedente, questi incontri sono stati realizzati in seguito ai moduli formativi proposti nell'ambito del progetto. Il loro richiamo in questa sede non riguarda i contenuti della formazione, bensì il processo di apprendi-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

mento: il modo in cui quanto appreso viene elaborato, messo in relazione con l'esperienza e integrato nel proprio agire.

Il follow-up ha consentito di prolungare la formazione nel tempo. Le tematiche esplorate nei moduli sono state discusse collettivamente e arricchite dai contributi di ciascuna persona all'interno del gruppo. L'attenzione si è spostata dal *che cosa abbiamo appreso* al *come i nuovi apprendimenti hanno modificato il nostro modo di pensare e agire, a livello individuale e collettivo*. Le parole che compaiono nelle restituzioni di educatori e educatrici sono significative. L'esperienza formativa viene associata a una maggiore consapevolezza nelle scelte operative, a «un pensiero più preciso e adeguato al bambino, alla bambina» e a basi scientifiche sui temi dell'inclusione e dell'intercultura. Più in generale, emerge che la formazione ha offerto «uno sguardo diverso» sul contesto e sulla pratica educativa.

La riflessione ha riguardato anche le asimmetrie relazionali all'interno dell'organizzazione, tra figure educative e genitori, tra persone adulte e bambini e bambine. Di particolare rilievo la considerazione di un'educatrice: «noi diamo per scontato che i genitori abbiano bisogno di noi». La convinzione che le famiglie non siano autonome rivela una scarsa fiducia nelle loro risorse e può contribuire a rafforzare l'asimmetria della relazione. La consapevolezza di questa rappresentazione sposta l'attenzione dai presunti bisogni della famiglia alle interpretazioni di chi la osserva e mostra la necessità di assumere uno sguardo più ampio sulla relazione.

Il follow-up diventa un ulteriore luogo generativo. La dimensione metacognitiva dà origine a un apprendimento consapevole e duraturo, capace di proseguire oltre la conclusione del progetto. La pratica riflessiva consente di elaborare rappresentazioni mentali dei propri processi cognitivi (Fleur, Bredeweg, van den Bos, 2021), che possono essere attivate in altri contesti e costituire una risorsa per nuove esperienze.

Da questo processo di osservazione e rielaborazione prendono forma i dispositivi descritti nelle pagine successive. Alcuni codificano pratiche già presenti nel sistema; altri approfondiscono modalità di intervento consolidate; altri ancora nascono dal bisogno di trovare nuove direzioni di lavoro.

10.2. Pratiche e dispositivi per l'apprendimento

Il *GTO Apprendimento* si è dedicato all'analisi dei bisogni emersi nella quotidianità educativa e alla progettazione di nuovi strumenti operativi. Il lavoro ha portato alla definizione di tre dispositivi differenti per finalità e destinatari: la bussola didattica, le carte anamnestiche illustrate e il corso di italiano L2.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

10.2.1. La "bussola didattica" per la progettazione educativa

La "bussola didattica" nasce dal lavoro del *GTO Apprendimento*, con la partecipazione di due figure educative di Cometa e di una facilitatrice esperta di ISMU. La sua ideazione è scaturita dall'analisi delle strategie adottate dal gruppo di educatori ed educatrici. L'uso di immagini e oggetti, il coinvolgimento del corpo, l'attivazione di differenti canali sensoriali costituivano consuetudini diffuse, spesso affidate all'esperienza e all'intuizione. Le conoscenze acquisite durante il percorso, accompagnate dalla riflessione nei diversi momenti di incontro, hanno permesso di comprendere più a fondo il valore di queste scelte operative. Da questa rilettura sono emerse le seguenti domande: *che cosa osserviamo quando bambine e bambini incontrano una difficoltà? Quali abilità e risorse riconosciamo in loro? Quali strumenti utilizziamo per sostenere il loro apprendimento?*

È nata quindi una scheda di rilevazione[2] che consente di rendere visibili alcune competenze del bambino o della bambina in specifici ambiti – l'italiano, la matematica e lo studio delle discipline – e di considerare il grado di autonomia in ciascuno di essi. La bussola didattica articola gli ambiti in abilità da osservare: per l'italiano, la lettura e la scrittura; per la matematica, la numerazione, il calcolo e la logica; per lo studio delle discipline, la comprensione, la memorizzazione, la capacità espositiva e la lingua per lo studio. A ciascuna abilità viene attribuito un valore, espresso in forma numerica o iconografica, che restituisce ciò che il bambino o la bambina sa fare e guida le strategie di intervento. A questi dati si affianca il grado di autonomia, che permette di distinguere le attività da svolgere a casa in modo indipendente da quelle che richiedono il supporto di Cometa. L'insieme di queste informazioni offre al gruppo di educatori ed educatrici un codice interpretativo condiviso e favorisce la continuità dell'intervento nell'alternarsi delle figure educative.

La metafora della bussola richiama la funzione stessa del dispositivo: offrire punti di riferimento per orientare la progettazione e l'organizzazione del lavoro, senza definire rigidamente bambini e bambine né tracciare percorsi prestabiliti. Lo strumento rimane dunque aperto e in continua evoluzione.

[2] Al momento della stesura del capitolo il GTO era ancora in fase di ridefinizione finale dello strumento, per tanto non è stato possibile allegare il documento redatto.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

10.2.2. La mediazione delle "carte anamnestiche illustrate" nel colloquio con le famiglie straniere

Le carte anamnestiche illustrate nascono dalle criticità rilevate nei colloqui anamnestici nei servizi di Neuropsichiatria Infantile, dove le barriere linguistiche possono rendere più complessa la raccolta delle informazioni, con il rischio di lasciare alcuni vuoti informativi. Lo strumento è stato realizzato dal *GTO Apprendimento*, con la partecipazione attiva di una logopedista di Cometa e di una esperta di ISMU. La progettazione delle carte si è basata sulla ricostruzione del dialogo tra specialista e famiglie con difficoltà linguistiche durante il colloquio anamnestico e sull'individuazione delle domande che guidano la raccolta dei dati. Gli ambiti esplorati comprendono la persona e la sua storia familiare e clinica, lo sviluppo neuro psicomotorio, il linguaggio e la comunicazione, gli aspetti cognitivi, emotivo-comportamentali e relazionali, il percorso scolastico e le autonomie personali.

Le domande sono state rielaborate attraverso una traduzione intersemiotica (Jakobson, 1959), che riformula i significati dal codice verbale a quello visivo e si avvale, quando opportuno, di parole chiave e brevi formulazioni linguistiche. Ad esempio, le domande relative alla situazione familiare sono accompagnate da immagini che consentono di conoscere il numero di figli e figlie e di altre persone presenti in famiglia. Un altro esempio riguarda le tappe dello sviluppo neuro psicomotorio, come la posizione seduta o il gattonamento, per le quali sono state proposte immagini volte a identificare ciascuna tappa e a indagarne la relativa età di acquisizione[3].

Le carte accompagnano le diverse fasi del colloquio e, in assenza di una figura specializzata sul piano linguistico-culturale, svolgono una funzione di mediazione. Il potenziale innovativo del dispositivo risiede nella capacità di facilitare la comunicazione e, in modo più rilevante, nel distribuire la responsabilità dello scambio tra le persone interlocutrici, entrambe chiamate a contribuire alla costruzione dei significati.

L'impatto dello strumento coinvolge più aspetti della relazione. Sul piano comunicativo, una maggiore comprensione contribuisce a una raccolta delle informazioni più completa e precisa, a beneficio della valutazione clinica. Sul piano emotivo e relazionale, un'esperienza di maggiore ascolto e riconoscimento reciproco agevola la partecipazione e crea condizioni di benessere sia per le famiglie sia per le figure medico-sanitarie. L'accesso a informazioni più dettagliate può inoltre mettere in discussio-

[3] Al momento della stesura del capitolo le carte anamnestiche illustrate erano in fase finale di produzione, per tanto non è stato possibile allegare immagini degli esempi descritti nel capitolo.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

ne rappresentazioni reciproche precostituite e favorire la decostruzione di pregiudizi.

Nate a partire da una situazione specifica, le carte possono trovare applicazione anche in altri contesti in cui vi siano difficoltà linguistiche o di comunicazione. La sperimentazione consentirà di verificare queste potenzialità e di rivedere, ove necessario, immagini, contenuti e modalità d'uso.

10.2.3. Il corso di italiano per la relazione e partecipazione dei genitori

Anche la proposta di un corso di italiano L2 emerge dal lavoro del *GTO Apprendimento*, con la partecipazione attiva di due educatrici di Cometa, una facilitatrice di italiano L2, una mamma e un'esperta del gruppo di lavoro di ISMU. Il punto di partenza è il riconoscimento di un bisogno concreto: alcuni genitori di bambine e bambini che frequentano Cometa, in prevalenza donne, presentano livelli iniziali di conoscenza dell'italiano e incontrano difficoltà nell'accedere a diversi servizi territoriali, tra cui i corsi di lingua. Le barriere linguistiche si riflettono inoltre sulla relazione con la scuola, rendendo complesso il dialogo con le figure docenti.

Fin dalla prima elaborazione, il corso viene pensato come uno "strumento di relazione per le famiglie". L'apprendimento linguistico diviene uno spazio di incontro e scambio, in grado di sostenere il rapporto con le famiglie e di avvicinare la formazione alle esigenze delle partecipanti. In questa direzione, viene adottato un approccio pratico e situazionale, nel quale la lingua viene appresa a partire da contesti reali ed esperienze concrete. I colloqui a scuola, la ricerca del lavoro, il mercato, la biblioteca e l'uso di applicazioni digitali diventano opportunità di apprendimento significative e coerenti con i bisogni linguistico-comunicativi delle partecipanti.

Il corso assume anche una valenza sociale. Una maggiore competenza linguistica facilita l'accesso alle risorse e ai servizi locali e amplia le occasioni di partecipazione alla vita della comunità. Sul piano organizzativo, si prevedono incontri settimanali in piccoli gruppi omogenei di 6-7 persone, articolati su due livelli: uno orientato alla prima alfabetizzazione e uno rivolto a chi già possiede alcune conoscenze di base della lingua italiana. La proposta didattica alterna attività in aula, esercitazioni pratiche ed esperienze sul territorio; il mercato e la biblioteca diventano contesti nei quali utilizzare la lingua in maniera autentica, mentre l'uso di applicazioni digitali per l'apprendimento linguistico consente di proseguire l'esercizio al di fuori degli incontri. L'uso della lingua italiana in questi ambiti rafforza l'autonomia delle partecipanti e la loro capacità di agire nelle situazioni della vita quotidiana. È inoltre previsto un momento di

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

restituzione con le famiglie, allo scopo di valorizzare i risultati del percorso e al contempo consolidare i legami all'interno di Cometa.

La sperimentazione consentirà di verificare l'adeguatezza dell'intervento formativo rispetto ai bisogni delle partecipanti e di rivedere all'occorrenza contenuti, tempi e modalità dell'offerta.

10.3. Pratiche e dispositivi per la valorizzazione del patrimonio linguistico-culturale

Il *GTO Intercultura* si è dedicato alla valorizzazione del patrimonio linguistico e culturale presente nella comunità di Cometa, con particolare attenzione alle conoscenze e alle risorse di cui bambini, bambine e famiglie sono portatori. La riflessione ha riguardato le modalità attraverso cui rendere questo patrimonio maggiormente visibile nella quotidianità educativa. Da questo lavoro è nato il Calendario Multiculturale, uno strumento orientato a generare occasioni di conoscenza, comunicazione e relazione.

10.3.1. Il "calendario multiculturale". Uno strumento polivalente e in progress

Il Calendario Multiculturale è lo strumento progettato dal *GTO Intercultura* per potenziare e innovare le attività educative, come previsto dal progetto *Dream*. L'attività concreta specifica è la costruzione di un calendario polivalente, dove includere le feste religiose e civili delle persone dei paesi stranieri dell'intera comunità di Cometa. Il calendario è inteso come strumento di conoscenza e di comunicazione in continuo divenire. La festività ricorrente, indicata sul calendario, è lo stimolo quotidiano per educatori ed educatrici, l'occasione per parlare, anche nei momenti informali, delle diverse festività e di far conoscere a tutti che cosa ogni bambino o bambina vive in quel giorno nella propria famiglia. I nomi e le parole, conoscenze di alcuni, diventano a poco a poco familiari, entrano a far parte del patrimonio linguistico-culturale di molti.

Il calendario può così generare cerchi di conoscenza e di relazioni sempre più ampi, che coinvolgono progressivamente molte delle persone della comunità. A partire da un nome o da una parola può nascere, quando opportuno e possibile, un racconto spontaneo: la parola diventa occasione di conoscenza e può dare vita a modalità comunicative e relazionali meno codificate e più informali. Il percorso di costruzione del calendario diventa così una diversa modalità di contatto, capace di rafforzare conoscenze e relazioni tra tutte le persone coinvolte in Cometa: genitori, bambini e bambine, educatori ed educatrici, insegnanti.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Le figure coinvolte attivamente nel *GTO Intercultura* sono due educatrici di Cometa, due mamme, un'insegnante e un'esperta ISMU, gruppo tutto al femminile. Dopo la reciproca conoscenza, l'operatività è stato il focus condiviso da ognuna e da tutte. Uno scambio di idee per individuare attività innovative, arricchenti, non estemporanee e finalizzate a incidere sulla quotidianità educativa.

La vicinanza temporale di una riunione del *GTO Intercultura* alla *Giornata della Lingua Madre* ha sollecitato il tema del patrimonio linguistico-culturale presente in Cometa, in particolare quello di bambini, bambine e genitori di origine straniera o con background migratorio. Lo scambio e la condivisione delle idee si sono via via ampliati, a partire dalla presenza di lingue e alfabeti diversi, attraverso i quali molti figli e genitori comunicano in famiglia. Sono stati messi a fuoco alcuni temi e condivise riflessioni. Ad esempio, come le diversità linguistiche e culturali, nonostante si sia consapevoli della loro esistenza nella comunità, appaiano scarsamente prese in considerazione come ricchezza a cui attingere fattivamente, da approfondire e di cui diffonderne le potenzialità. Come la lingua madre venga spesso vissuta dai genitori con emozioni contrastanti e dubbi, come i saperi e le risorse esperienziali e culturali restino spesso inespressi, sottesi, taciuti.

10.4. Dispositivi aperti e in divenire

Quanto emerso nel *GTO Intercultura* è stato condiviso dalle educatrici referenti con l'intero gruppo di educatori e sono state condivise le modalità ritenute più efficaci per il coinvolgimento delle famiglie. La scelta è stata quella di avviare semplici attività concrete per far emergere e valorizzare le conoscenze di cui tutti sono portatori. A partire dalla comunicazione dei semplici nomi delle festività di ognuno, iniziare un percorso per accrescere il patrimonio linguistico e culturale di tutti. Redigere un calendario in cui, insieme alle consuete informazioni operative (giorni di apertura e chiusura del centro, eventi straordinari, festività, compleanni di bambine e bambini), siano riportate le festività civili e religiose di tutte le famiglie coinvolte in Cometa.

Il primo passo, una richiesta rivolta ai genitori, consegnata personalmente dai figli. Non una comunicazione usuale, un foglietto o una scritta sul quaderno, come le informazioni di routine. A simboleggiarne l'importanza e il diverso contenuto, busta e biglietto non consueti, di bella fattura, con scritta in italiano e in una delle lingue ponte. La richiesta è quella di segnalare la festa religiosa e la festa civile celebrate in famiglia o nella comunità di riferimento, anche in Italia. Non le ricorrenze delle festività, riconosciute ufficialmente come tali, ma quelle corrispondenti al proprio

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

vissuto. Trentanove su cinquantanove sono state le risposte. Non tutti i genitori hanno dato notizie delle feste da loro celebrate. Sarà la relazione costruita nel tempo con le famiglie a far riempire altri giorni nel calendario.

Dodici i paesi di cui sono state segnalate le festività: Bangladesh, Cina, Ecuador, Egitto, Gambia, Ghana, Italia, Mali, Marocco, Nigeria, Perù, Ucraina. Non per tutti i genitori dello stesso paese di provenienza le principali feste religiose coincidono. Diverse le religioni professate, diversi i vissuti e diverse le ricorrenze festive segnalate. Nei momenti ricreativi e ludici, nei giorni dei compleanni e delle ricorrenze festive, i bambini coinvolti insegnano agli altri formule di saluto, di augurio (ad esempio "buon compleanno", "auguri", altro), nella lingua o nelle lingue del paese di provenienza, e la loro corretta pronuncia. Ognuno ha qualcosa da dire e da insegnare. I piccoli diventano "esperti", portatori di conoscenze, a loro trasmesse dai genitori e che a loro volta trasmettono ad altri, adulti compresi. Ogni anno le festività del calendario, considerato in progress, potranno essere modificate e ampliate, secondo le appartenenze e i vissuti dei partecipanti. Le informazioni ricevute da educatrici ed educatori sono state raccolte e si è dato l'avvio della costruzione del Calendario. A partire dal Calendario Gregoriano, anno corrente 2026, vengono segnalati altri calendari come, ad esempio il Calendario Islamico Hijri 1447 a.C. e il Calendario Cinese Nónglì 4724 a.C.

Ogni mese, sulla prima pagina del quadernone di bambini e bambine, viene riportato il calendario multiculturale. Anche gli insegnanti e gli alunni delle classi frequentate da bambini e bambine sostenuti da Cometa hanno così modo di conoscere tempestivamente altri eventi che coinvolgono tutti. I contatti fra gruppo educatori Cometa, insegnanti e altri genitori potranno accrescere le informazioni e l'efficacia del Calendario Multiculturale.

Le conoscenze di ognuno diventano conoscenze di tutti e non solo dei bambini. La messa in campo delle piccole attività quotidiane va via via componendo un quadro culturalmente significativo, sempre più ampio. Nell'intenzione del *GTO Intercultura, il Calendario Multiculturale diventa un sollecitatore di comunicazione e di relazione, moltiplicatore di conoscenze* fra tutte le componenti interne ed esterne che interagiscono con Cometa.

I dispositivi descritti rappresentano una fase del percorso, non il suo punto di arrivo. La loro sperimentazione riattiva l'osservazione e la riflessione; sarà l'utilizzo nella pratica quotidiana a orientare eventuali interventi di revisione.

La trasformazione interculturale è un processo in divenire, che non conduce a pratiche o dispositivi definitivi, ma nutre la capacità di interrogarsi su ciò che accade e di giungere a nuove risposte alla luce dell'esperienza. I dispositivi rimangono dunque forme aperte, che tornano alla pratica per essere sperimentate e nuovamente ridefinite.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Bibliografia di riferimento

Addams J. (1902), "Educational Methods", Id., *On Education,* Teachers College Press, New York, pp. 98-119 (ed. orig. 1985).

Addams J. (1910), *Twenty years at Hull-House with autobiographical notes*, MacMillan, New York.

Allievi S. (2000), "Migrazioni, globalizzazione e pluralità religiosa. Cambiamenti in atto nel paesaggio e nelle dinamiche religiose in Europa", in G. Scidà (a cura di), *I sociologi italiani e le dinamiche dei processi migratori*, FrancoAngeli, Milano, pp. 13-24.

Allievi S. (2009), "Immigrazione e pluralismo religioso", in P. Naso, B. Salvarani (a cura di), *Il muro di vetro. L'Italia delle religioni. Primo rapporto 2009*, EMI, Bologna, pp. 65-71.

Ambrosini M., Bonizzoni P., Caneva E. (a cura di) (2011), *Incontrarsi e riconoscerci. Socialità, identificazione, integrazione sociale tra i giovani di origine immigrata*, ORIM, Fondazione ISMU, Milano.

Ambrosini M., Bonizzoni P., Molli S.D. (2021), *Il welfare informale dei migranti. Chiese etniche e processi di inclusione sociale a Milano*, "Rassegna Italiana di Sociologia", 1, pp. 165-196.

Ambrosini M., Cominelli C. (a cura di) (2004), *Educare al futuro. Il contributo dei luoghi educativi extrascolastici nel territorio lombardo*, ORIM, Fondazione ISMU, Milano.

Ambrosini M., Molina S. (a cura di) (2004), *Seconde generazioni: un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.

Ambrosini M., Molli S.D., Naso P. (a cura di) (2022), *Quando gli immigrati vogliono pregare. Comunità, pluralismo, welfare*, il Mulino, Bologna.

Ambrosini M., Naso P., Paravati C. (a cura di) (2018), *Il Dio dei migranti. Pluralismo, conflitto, integrazione*, il Mulino, Bologna.

Ambrosini M., Pozzi S. (2017), *Italiani ma non troppo? Lo stato dell'arte della ricerca sui figli degli immigrati in Italia*, Centro Studi Medì, Genova.

Amelina A. (2021), *After the reflexive turn in migration studies: Towards the doing migration approach*, "Population, Space and Place", 27(1), e2368.

Argentin G. (2021), *Nostra scuola quotidiana*, il Mulino, Bologna.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Azzolini D., Mantovani D., Santagati M. (2019), "Italy: four emerging traditions in immigrant education studies", in P.A. Stevens, G.A. Dworkin (eds.), *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*, Vol. 2, Palgrave MacMillan, Cham, pp. 697-747.
Balboni P.E., Caon F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio editori, Venezia.
Barban N., White M.J. (2011), *Immigrants' Children's Transition to Secondary School in Italy*, "International Migration Review", 45(3), pp. 702-726.
Barzaghi A., Santagati M. (2025), *Minori stranieri non accompagnati nella scuola italiana: tra confini istituzionali e sconfinamenti soggettivi,* "Mondi migranti", 2, pp. 77-98.
Bennett M.J. (2017), "Development model of intercultural sensitivity", in Y. Kim (a cura di), *International Encyclopedia of Intercultural Communication*, Wiley.
Berger P.L. (2014), *The Many Altars of Modernity. Toward a Paradigm for Religion in a Pluralist Age*, De Gruyter, Boston-Berlin.
Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
Bertozzi R., Santagati M. (2006), "Le politiche socio-educative per i minori stranieri in Italia", in M. Colombo, G. Giovannini, P. Landri (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini, Milano, pp. 133-165.
Besozzi E. (2013), "Verso strumenti di misurazione dell'integrazione scolastica", in E. Besozzi, M. Colombo, M. Santagati (a cura di), *Misurare l'integrazione nelle classi multietniche*, ORIM, Fondazione ISMU, Milano, pp. 9-24.
Besozzi E. (2017), *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma.
Besozzi E. (2021), "Gli insegnanti nella scuola multiculturale contemporanea", in E. Colussi (a cura di), *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*, Fondazione ISMU, pp. 13-31.
Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte,* FrancoAngeli, Milano.
Bhabha H.K. (1994), *The Location of Culture*, Routledge, Londra.
Biesta G. (2006), *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Paradigm Publishers, Boulder.
Biesta G.J.J. (2011), *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam.
Bini E. (2022), *Rappresentazioni culturali della disabilità in contesti migratori. Risorse inclusive e approcci multidisciplinari in ambito scolastico e socio-sanitario*, "Mondi Migranti", n. 3, pp. 47-59.
Bonato L., Zola L. (2023), *Mappe di comunità: uno strumento di incontro*, "RiCOGNIZIONI. Rivista di lingue, letterature e culture moderne", 19(X), pp. 13-20.
Branca P. (2017), *Papa Francesco e il dialogo cristiani-islamici. Non settari né omologati*, Cittadella, Assisi.
Branca P., Cuciniello A. (2014), "Scuola e Islam", in A. Melloni (a cura di), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, il Mulino, Bologna, pp. 283-300.
Branca P., Cuciniello A. (2021), *Per una fratellanza umana. Cristiani e musulmani uniti nella diversità*, Paoline Editoriale Libri, Milano.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Branstetter R. (2017), *Impara a organizzarti! Come insegnare l'ordine, la gestione del tempo, la concentrazione e l'autocontrollo*, Erickson, Trento.
Brooks R., Anu L., Predrag L. (2020), *Using Creative Methods to Research across Difference. An Introduction to the Special Issue*, "International Journal of Social Research Methodology", 23 (1), pp. 1-6.
Buraschi D., Aguilar-Idáñez M.J. (2023), *Competenze interculturali emancipatrici: una proposta d'intervento socio-educativo,* Fondazione ISMU, Milano.
Byram M. (2008), *From foreign language education to education for intercultural citizenship*, Multilingual Matters.
Byram M., Golubeva I., Han H., Wagner M. (a cura di) (2017), *From principles to practice in education for intercultural citizenship*, Multilingual Matters.
Cambi F. (2006a), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.
Cambi F. (2016b), "La complessità come paradigma formativo", in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma.
Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.F., Lőrincz I., Meißner F.J., Molinié C. (2012), *Il CARAP, un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, "Italiano LinguaDue", 4(2).
Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione*, Erickson, Trento.
Caon F., Brichese A. (a cura di) (2022), *Per una scuola orizzontale. Sfide e scenari per l'innovazione nell'insegnamento*, Pearson Italia, Milano-Torino.
Capperucci, D., Ciucci, E., Baroncelli, A. (2018), *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*, "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 2, pp. 231-253.
Caragiuli A. (2025), *Scuole e insegnanti dell'Islam italiano. Uno studio sociologico su spazi, istituzioni e attori dell'educazione islamica*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Tesi di dottorato.
Cardano M. (2020), *Argomenti per la ricerca qualitativa. Disegno, analisi, scrittura*, il Mulino, Bologna.
Casanova J. (1994), *Public Religions in the Modern World*, University of Chicago Press, Chicago.
Castelli M. (2012), *Faith Dialogue as a Pedagogy for a Post-Secular Religious Education*, "British Journal of Religious Education", 34(2), pp. 207-216.
Cersosimo G., Rauty R. (2023), *Una presenza dimenticata. Donne e analisi sociali negli Stati Uniti tra XIX e XX secolo*, Liguori, Napoli.
Cesareo V. (1976), *La scuola tra crisi e utopia*, La Scuola, Brescia.
Cesareo, V., Pavesi, N. (a cura di) (2019). *Il welfare responsabile alla prova: una proposta per la società italiana*, Vita e Pensiero, Milano.
Chisholm L. (2024), *Vite che apprendono*, a cura di N. Crescenzo, Kurumuny, Lecce.
Cicciarelli E. (a cura di) (2019), *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile*, Fondazione ISMU, Milano.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Codini E. (2017), *La cittadinanza. Uno studio sulla disciplina italiana nel contesto dell'immigrazione*, Giappichelli, Torino.
Cologna D., Breveglieri L. (a cura di) (2003), *I figli dell'immigrazione. Ricerca sull'integrazione dei giovani immigrati a Milano*, FrancoAngeli, Milano.
Colombo M. (2001), *Scuola e comunità locali. Un'introduzione sociologica*, Carocci, Roma.
Colombo M. (2011), *E come educazione. Autori e parole-chiave della sociologia dell'educazione*, Liguori, Napoli.
Colombo M. (2026), *Sociologia e politiche dell'educazione,* Vita e Pensiero, Milano.
Colombo M., Innocenti Malini G. (a cura di) (2017). *Infanzia e linguaggi teatrali. Ricerca e percorsi di cura in città,* FrancoAngeli, Milano.
Colombo M., Santagati M. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure d'integrazione degli alunni stranieri*, FrancoAngeli, Milano.
Colombo M., Tarantino C., Boccagni P. (2022), *Introduzione. Disabilità e migrazione. Gli studi in Italia*, "Mondi Migranti", 3/2022, pp. 9-25.
Colussi E. (a cura di) (2021), *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*, Fondazione ISMU, Milano.
Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
Consiglio d'Europa (2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale «Vivere insieme in pari dignità»*, Edizioni del Consiglio d'Europa, Strasburgo.
Consiglio d'Europa (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, "Italiano LinguaDue", 12(2).
Colley H., Hodkinson P., Malcolm J. (2003), *Understanding Informality and Formality in Learning*, "Adults Learning", 15(3), pp. 7-9.
Cordini M., Parma A. (2025), *Scuole e territori. La segregazione scolastica a Milano*, il Mulino, Bologna.
Cordini M., Ranci C. (2025), *Separati a scuola. La segregazione scolastica in Italia*, "Scuola democratica, Learning for Democracy", speciale 1/2025, pp. 3-17.
Croft, W., Cruse, D. A. (2004), *Cognitive Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.
Crul M., Vermeulen H. (2003), *The Second Generation in Europe*, "International Migration Review", 37(4), pp. 965-986.
Cuciniello A. (2019), *(San) Francesco e i musulmani. Incontro e dialogo*, Anake Lab, Torino.
Cuciniello A. (2021a), "L'educazione interculturale come antidoto all'analfabetismo religioso a scuola", in A. Cuciniello, S. Pasta (a cura di), *Studenti musulmani a scuola. Pluralismo, religioni e intercultura*, Carocci, Roma, pp. 85-100.
Cuciniello A. (2021b), "Il dialogo cristiano-islamico: pluralismo, pace e fratellanza", in M. Colombo (a cura di), *CIRMIB Migrareport 2021. Flussi migratori nell'epoca postcoloniale*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 153-163.
Cuciniello A. (2024), *The Abu Dhabi Document: A Potential Cornerstone for Islamic-Christian Dialogue in Italian Educational Contexts*, "Religions", 15(1), pp. 1-13.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Cuciniello A. (2025a), "Il dialogo interreligioso come «possibilità di generare speranza»", in V. Corrado, S. Pasta (a cura di), *Condividete con mitezza la speranza. Commenti al Messaggio di Papa Francesco per la 59ª Giornata mondiale delle comunicazioni sociali*, Morcelliana, Brescia, pp. 169-178.
Cuciniello A. (2025b), *The Abu Dhabi Document as a Pedagogical and Educational Tool in the Italian Multicultural School,* "Les Cahiers du MIDEO", 7, pp. 441-458.
Cuciniello A. (2026), *La via italiana del dialogo interreligioso*, in "Secondo Tempo" [online] testo disponibile in: https://secondotempo.cattolicanews.it/news-la-via-italiana-del-dialogo-interreligioso (3 settembre 2026).
Cuciniello A., Pasta S. (2022), *Alfabetizzazione religiosa e contesti educativi plurali,* "Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education", 17(1), pp. 23-36.
Cummins J. (1981), "The role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students", in California State Department of Education (a cura di), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, Los Angeles, pp. 3-50.
Dahinden J., Fischer C., Menet J. (2021), *Knowledge production, reflexivity, and the use of categories in migration studies: tackling challenges in the field*, "Ethnic and Racial Studies", 44(4), pp. 535-554.
D'Alonzo L. (2016), *Didattica inclusiva: strategie e strumenti per la differenziazione educativa*, La Scuola, Brescia.
D'Annunzio B. (2022), "Educazione plurilingue a scuola: coordinate e prospettive", in C. Zanzottera, A. Cuciniello e B. D'Annunzio, *Plurilinguismo nella scuola che (s)cambia. Esperienze e pratiche didattiche per l'educazione linguistica*, Fondazione ISMU, pp. 15-24.
Davies P. (2024), *Participation or Direction? Dilemmas in Utilising Participatory Methods*, "International Journal of Social Research Methodology*",* 27(4), pp. 463- 475.
De Almeida Barros D. (2026), *The Quality of Disadvantage: B.E.S. Students with Migratory Backgrounds*, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Tesi di dottorato.
De Genova, N. (a cura di) (2017), *The Borders of Europe: Autonomy of Migration, Tactics of Bordering*, Durham, Duke University Press.
Demetrio D., Favaro G. (2012), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
Dimitriadis I., Ambrosini M. (2023), *Constrained to be (im)mobile? Refugees' and asylum seekers' practices to integrate in restrictive socio-economic urban contexts in Northern Italy*, "Frontiers in Sociology", 8, 1114394.
Dewey J. (1949), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze (ed. orig. 1899).
Dewey J. (2018), *Democrazia e educazione*, Anicia, Roma (ed. orig. 1916).
Epstein J.L. (2018), *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Routledge, New York.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Ensor M.O., Goździak E.M. (eds.) (2010), *Children and migration: At the crossroads of resiliency and vulnerability*, Palgrave Macmillan, New York.
Esser H. (2006), *Migration, Language and Integration*, Wissenschaftszentrum für Sozialforshung, Berlin.
Farahi F. (2024), *La mediazione interculturale e l'insegnante inclusivo come focus della pedagogia decoloniale*, "Pedagogia e Vita", 2, pp. 49-56.
Favaro G. (2021), *Biografie linguistiche plurali. Mappe, racconti, mescolanze*, "Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche", 19(2), pp. 75-93.
Ferrari C. (2026), *Mapping early women sociologists and their contribution to sociological knowledge in a transnational space,* "International Review of Sociology", pp. 1-28.
Ferrari C., Santagati M., Barzaghi A. (2025), *Tackling extreme inequalities in education. Italian Teachers, Reception Workers and the Inclusion of Unaccompanied Foreign Minors,* "Italian Journal of Sociology of Education", 17(1), pp. 37-62.
Fiorucci M. (a cura di) (2013), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano.
Fleur D.S., Bredeweg B., van den Bos W. (2021), *Metacognition: Ideas and insights from neuro- and educational sciences*, "npj Science of Learning", 6, 13.
Fontana A., Merlo G. (a cura di) (2022), *A sua immagine? Figli di Dio con disabilità*, La Vita Felice, Milano.
Fondazione ISMU ETS (2025), *Trentunesimo Rapporto sulle migrazioni 2025,* FrancoAngeli, Milano.
Francesco, al-Tayyib A. (2019), *Documento sulla fratellanza umana per la pace mondiale e la convivenza comune*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano.
Freire P. (2002), *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino (ed. orig. *Pedagogia do oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo, 1968).
Fricker M. (2007), *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford University Press, Oxford.
Frisina A. (2016), *Metodi visuali di ricerca sociale*, il Mulino, Bologna.
Gatta, G. (2025), *Laboratori mediterranei: Esperienze di ricerca sociale attraverso corpi, luoghi e memorie delle migrazioni*, il Mulino, Bologna.
Gatta A., Massari M., Miceli S. (2024), *Affectivity, embodied knowledge and reflexivity in creative biographical research on migration in the Mediterranean context*, "Ethnic and Racial Studies".
Garaffa M., Sorace A., Vender M. (2020), *Il cervello bilingue*, Carocci, Roma.
Gentile M., Chiappelli T. (a cura di) (2016), *Intercultura e inclusione. Il cooperative learning nella classe plurilingue*, Franco Angeli, Milano.
Giménez C. (2012), "Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad", in L. Díe (ed.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural*, CeiMigra, Valencia, pp. 49-65.
Giorda M.C. (2009), *La storia delle religioni. Una via italiana dell'educazione alla cittadinanza*, "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 4(2), pp. 1-16.
Giorgi A., Pizzolati M., Vacchelli E. (a cura di) (2023), *Metodi creativi in pratica. Un laboratorio aperto*, Università degli Studi di Bergamo, Bergamo.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Giorgi A. (2023), "Situare l'uso dei metodi creativi in Italia", in Giorgi A., Pizzolati M., Vacchelli E. (a cura di), *Metodi creativi in pratica. Un laboratorio aperto*, Università degli Studi di Bergamo, Bergamo, pp. 13-16.
Giovannini G. (1987), *I molti luoghi, tempi, attori della formazione: un'analisi del policentrismo a partire dall'offerta*, "Studi di sociologia", 25(1), pp. 3-17.
Glick J.E., White M.J. (2003), *Le traiettorie accademiche dei giovani immigrati: analisi all'interno e tra le coorti*, "Demografia", 40(4), pp. 759-783.
Gogolin I. (2011), *The Challenge of Super Diversity for Education in Europe*, "Education Inquiry", 2(2), pp. 239-249.
Greene M. (1995), *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*, Jossey-Bass, San Francisco.
Groot B., Tineke A., (2021), *Boundary Objects: Engaging and Bridging Needs of People in Participatory Research by Arts-Based Methods,* "International Journal of Environmental Research and Public Health", 18 (15), pp. 7903.
Haraway D. (1988), *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, "Feminist Studies", 14(3), pp. 575-599.
Heath A.F., Brinbaum Y. (2014), *Unequal attainments: Ethnic educational inequalities in ten Western countries*, "Proceedings of the British Academy", vol. 196, Oxford University Press.
Hoff H.E. (2020), *The Evolution of Intercultural Communicative Competence: Conceptualisations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice*, "Intercultural Communication Education", 3(2), pp. 55-74.
Hill-Collins P. (2022), *Intersezionalità come teoria critica della società*, Utet, Torino.
INVALSI (2025), *Rapporto nazionale. Prove INVALSI 2025*, INVALSI, Roma.
Iori V. (2018), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento.
ISTAT (2026), *Popolazione straniera residente al 1° gennaio 2026 per età e sesso (stima)*, ISTAT, Roma.
INVALSI (2026), *Rapporto Nazionale Prove INVALSI 2026*, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione, [online] testo disponibile in https://www.invalsi.it.
Jakobson, R. (1959), "On linguistic aspects of translation", in R. A. Brower (a cura di), *On Translation*, Harvard University Press, Cambridge, MA, pp. 232–239.
Jackson R. (2004), *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*, RoutledgeFalmer, London.
Jackson R. (2014), *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
Kara H. (2015), *Creative Research Methodsin the Social Sciences: A Practical Guide*, Policy Press, Bristol.
Kemmis S., McTaggart R. (2005), "Participatory action research: Communicative action and the public sphere", in N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (a cura di), *The SAGE handbook of qualitative research,* SAGA, pp. 559-603.
Krashen S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamin Press, Oxford.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Lévi-Strauss C. (1964), *Le Cru et le Cuit*, Plon, Parigi.
Lodigiani R., Riniolo V. (a cura di) (2024), *Il "posto" degli oratori. Una mappa delle proposte educative e ricreative per adolescenti a Milano*, FrancoAngeli, Milano.
Macia M., Llevot N. (eds.) (2019), *Families and schools. The involvement of foreign families in schools*, Edicions de la Universitat de Lleida, Lleida.
Macia M., Burriel F. (eds.) (2021), *Foreign Families and Schools. Innovative Strategies for Improving the Family-School Relationship*, Edicions de la Universitat de Lleida, Lleida.
Mannheim K. (1951), *Diagnosi del nostro tempo*, Mondadori, Milano (ed. orig. 1943).
Mantovani D., Santagati M. (2026), "Percezioni e competenze degli insegnanti nelle scuole multiculturali", in G. Argentin (a cura di), *In costante divenire: Insegnare tra molteplici impegni in contesti plurali. Quarta indagine sui docenti italiani*, il Mulino, Bologna, pp. 367-380.
Mariani A. (2008), *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando, Roma.
Martineau H. (2025), *Sull'educazione*, a cura di M. Santagati, Vita e Pensiero, Milano (ed. orig. 1849).
Martini E., Torti A. (2003), *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi,* Carrocci, Roma.
Massari M., Pellegrino V. (2020), *Emancipatory Social Science. Le questioni, il dibattito, le pratiche*, Orthotes Editrice, Napoli-Salerno.
Mauss M. (1923), *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, PUF (Presses Universitaires de France), Parigi.
Mazzetti M. (2018), *Il dialogo transculturale. Manuale per operatori sanitari e altre professioni d'aiuto*, Carocci, Roma.
Melloni A. (a cura di) (2014a), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, il Mulino, Bologna.
Melloni A. (2014b), "Analfabetismo religioso in Italia. Actio finium regundorum", in A. Melloni (a cura di), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, il Mulino, Bologna, pp. 1-12.
Melloni A., Cadeddu F. (a cura di) (2020), *Religious Literacy, Law and History: Perspectives on European Pluralist Societies*, Routledge, London-New York.
Mead G.H. (2010), *Mente, sé e società*. Giunti, Firenze (ed. orig. 1934).
Merico M. (2022), "Il dibattito sul continuum dell'educazione: note per una genealogia", in M. Merico, F. Scardigno (a cura di), *Il continuum dell'educazione. Teorie, politiche e pratiche tra formale, non formale e informale*, Ledizioni, Milano, pp. 19-32.
Merico M., Scardigno F. (a cura di) (2022), *Il continuum dell'educazione. Teorie, politiche e pratiche tra formale, non formale e informale*, Ledizioni, Milano.
Merlo G. (2024), *Disabilità. Il peso delle parole*, In Dialogo, Milano.
Merlo G. (2024), "Protezione ed emancipazione non sono parole in rima. Disabilità e servizi: la sfida dei diritti", in M. Schianchi (a cura di), *Le contraddizioni dell'inclusione*, Mimesis.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Merlo G., Tarantino C. (a cura di) (2018), *La segregazione delle persone con disabilità. I manicomi nascosti in Italia*, Maggioli Editore, collana *Sociale & Sanità,* Santarcangelo di Romagna.
Mesa D. (2023), *Il parental involvement in chiave interculturale. Un confronto europeo sul rapporto tra famiglie immigrate e scuola*, "Scuola Democratica", n. 2, pp. 241-260.
MIM (2024), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2022-2023*, Ministero dell'istruzione e del merito - Ufficio di Statistica, agosto 2024.
Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma [online] testo disponibile in: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM%2B254_2012.pdf (3 settembre 2026).
Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2025), *La presenza dei migranti nelle città metropolitane*, MLPS, Roma.
MIUR (2022), *Orientamenti interculturali: idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale.
Młynarczuk-Sokołowska A. (2022), *Intercultural non-formal education: what the children think*, "Intercultural Education", 33(1), pp. 82-98.
Mongelli L. (2021), *Altri modi di apprendere. Sociologia, psicologia e pedagogia in dialogo*, Diogene Edizioni, Napoli.
Morciano D., Scardigno F. (2022), "L'integrazione tra educazione e apprendimento formale, non formale e informale", in M. Merico, F. Scardigno (a cura di), *Il continuum dell'educazione. Teorie, politiche e pratiche tra formale, non formale e informale*, Ledizioni, Milano, pp. 47-63.
Morera-Bello D., Maryurena L., Buraschi D., Delgado N. (2026), *Same but different: The dehumanised perception of immigrants, attitudes towards interpersonal relationships, and inclusion policies*, "International Journal of Intercultural Relations", 111, 102369.
Morrice L. (2014), *The Learning Migration Nexus: towards a conceptual understanding,* "European Journal for Research on the Education and Learning of Adults", 5(2), pp. 149-159.
Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
Nagar R., Geiger S. (2007), "Reflexivity and Positionality in Feminist Fieldwork Revisited", in A. Tickell, E. Sheppard, J. Peck, T. Barnes (a cura di), *Politics and Practice in Economic Geography*, SAGE, London, pp. 267-278.
Naso P. (2014), "I costi sociali dell'analfabetismo religioso", in A. Melloni (a cura di), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, il Mulino, Bologna, pp. 43-57.
OECD (2026), *Giving Informal Learning the Recognition it Deserves*, OECD Publishing, Paris.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Open Migration (2016), What is going on in Como, in "the new Italian emergency zone", (online) testo disponible in openmigration.org.
Owen, H. (1993), *Open Space Technology: A User's Guide*, Berrett-Koehler Publisher, Oakland.
Pace E. (2021), *Diversità e pluralismo religioso. Modelli e mappe*, Pazzini, Villa Verucchio.
Pajer F. (2014), "Scuola e università in Europa. Profili evolutivi dei saperi religiosi nella sfera educativa pubblica", in A. Melloni (a cura di), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, il Mulino, Bologna, pp. 59-98.
Pasta S., Cuciniello A. (2021), I*nsegnanti, competenze interculturali e pluralismo religioso. Un'analisi di situazioni-problema di fronte alla diversità religiosa*, "Nuova Secondaria", 5, pp. 171-188.
Pauwels L., Mannay D. (a cura di) (2020), *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*, 2nd ed., SAGE, London.
Phoenix C., Chamberlain K. (2025), *Arts-Based Research: Attending to Methods*, "Methods in Psychology", 12: 100179.
Pizzolati M., Giorgi A. (2025), *Youth temporalities in identity boxes: own objects as embodiments of past and future transitions,* "Journal of Youth Studies", Online First.
Portes A., Rumbaut R. (eds.) (2001), *Ethnicities: Children of immigrants in America*, University of California Press, Russel Sage Foundation, Berkeley CA.
Prefettura di Como (2024), *Piano territoriale degli interventi per la gestione del fenomeno migratorio nella provincia di Como*, Ministero dell'Interno – Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2021-2027.
Rauty R. (2017), *Il tempo di Jane Addams. Sviluppo dei settlements e costruzione dell'analisi sociale,* Orthotes, Napoli.
Reggio P., Santerini M. (a cura di) (2014), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma.
Ribolzi L. (2020), *Crescere nella società. Lineamenti di sociologia dell'educazione,* Mondadori, Milano.
Ripamonti, E. (2011), *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*, Carocci Faber, Roma.
Rizzi M. (2016), *La secolarizzazione debole. Violenza, religione, autorità*, il Mulino, Bologna.
Roy O. (2017), *La santa ignoranza. Religioni senza cultura*, Feltrinelli, Milano (ed. orig. *La sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture*, Seuil, Paris, 2008).
Rumbaut R.G. (1997), *Assimilation and its Discontents: Between Rhetoric and Reality*, "International Migration Review", 31(4), pp. 923-960.
Santagati M. (2009), "Dentro il progetto migratorio familiare: opportunità e rischi per le nuove generazioni", in E. Besozzi, M. Colombo, M. Santagati (a cura di), *Giovani stranieri, nuovi cittadini*, FrancoAngeli, Milano, pp. 57-90.
Santagati M. (2019), *Autobiografie di una generazione Su.Per. Il successo degli studenti di origine immigrata,* Vita e Pensiero, Milano.
Santagati M. (2021), *Writing Educational Success. The Strategies of Immigrant-Origin Students in Italian Secondary Schools*, "Social Sciences", 10(180), pp. 1-18.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Santagati M. (2025), "Educazione", in A. Casavecchia, M. Merico (a cura di), *Sociologia dei processi culturali e dell'educazione. Concetti, approcci e sfide*, Armando Editore, Roma, pp. 35-51.
Santagati M., Barzaghi A., Ferrari C. (2024), *Minori stranieri non accompagnati a scuola. Se l'improbabile diventa possibile*, FrancoAngeli, Milano.
Santagati M., Bertozzi R. (2025), *Rethinking Interculturalism, Deconstructing Discrimination in Italian Schools*, "International Migration", 63, e13175, pp. 1-24.
Santagati M., Caragiuli S., Abdel Qader S. (2025), "Interreligious Friendships in Italian Multicultural Schools", in C. Pica-Smith, A. Bergamaschi, *Intergroup Contact, Friendships and Prejudice Reduction in Multiethnic Schools and Communities: Psychological, Sociological and Pedagogical Research and Theory,* Routledge, pp. 120-147.
Santagati M., Colussi E. (a cura di) (2022). *Alunni con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società*. Rapporto nazionale, Report ISMU 4/2022, Fondazione ISMU, Milano.
Santagati M., Colussi E. (2024), *Muri o scale? Contraddizioni e sfide nel rapporto tra famiglia immigrata e scuola*, "Educazione interculturale", 22(2), pp. 42-54.
Santagati M., Ferrari C., Noia E., Cornaggia C., Medina L. (2023), *Donne all'origine della sociologia. Il contributo empirico in America, in Europa e in Italia,* "AG About Gender. International Journal of Gender Studies", 12(23), pp. 249-287.
Santagati M., Lodigiani R., Caragiuli A. (2025), *Exploring (In)visible Religious Identities in Multicultural Classrooms: A Qualitative Analysis from Italian Schools*, "International Journal of Diversity in Education", 25(2), pp. 189-211.
Santagati M., Sommaruga F., Visentin M. (2026), *La scuola medicalizzata. Per un'interpretazione sociologica delle trasformazioni dell'educazione contemporanea*, in "Dynamis" (forthcoming).
Santagati M., Visioli M. (a cura di) (2026), *Accesso ai licei, orientamento e background migratorio. Una ricerca nei territori del progetto Bussola*, Guardavanti ETS, Fondazione ISMU ETS, Milano.
Santagati M., Zanzottera C. (2018), "Istruzione: una sfida per le città interculturali", in M. Villa (a cura di), *Le città globali e la sfida dell'integrazione*, ISPI, Ledizioni, Milano, pp. 81-108.
Santerini M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari.
Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori Università, Milano.
Santerini M. (2026), *Educazione interculturale 2.0*, Mondadori Università, Milano.
Scardigno F. (2022), "Il dibattito sul policentrismo formativo", in M. Merico, F. Scardigno (a cura di), *Il continuum dell'educazione. Teorie, politiche e pratiche tra formale, non formale e informale*, Ledizioni, Milano, pp. 33-45.
Schianchi M. (2021), *Disabilità e relazioni sociali. Temi e sfide per l'azione educativa*, Carocci Editore, collana "Studi Superiori", Roma.
Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
Serbati S., Milani P. (2022), *L'agire di P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. I dispositivi di intervento*, Padova University Press, Padova.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Smith L.T. (2021), *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, 3rd ed., Bloomsbury Academic, London.
Stevens P.A., Dworkin G.A. (eds.) (2019), *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*, Palgrave MacMillan, Cham.
Spitzberg B., Changon G. (2009), "Conceptualizing Intercultural Competence", in D.H. Deadorff (a cura di), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks (CA).
Sutoris P. (2021), *Environmental Futures through Children's Eyes: Slow Observational Participatory Videomaking and Multi-Sited Ethnography*, "Visual Anthropology Review", 37(2), pp. 310–332.
Tazzioli, M. (2020), *Governing migrant mobility through mobility: Containment and dispersal at the internal frontiers of Europe*, "Politics and Space", 38(1), pp. 3-19.
Taylor C. (2009), *L'età secolare*, Feltrinelli, Milano (ed. orig. 2007).
Trombetta C., Rosiello L. (2000), *La ricerca-azione*, *Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni,* Erickson, Trento.
Umuhoza Delli M. (2023), *Lettera di una madre afrodiscendente alla scuola italiana*, People, Busto Arsizio.
Valtolina G. (a cura di) (2024), *Già e non ancora. Nuove e vecchie sfide per le famiglie immigrate*, FrancoAngeli, Milano.
Valtolina G., Pavesi N. (2022), *Famiglie migranti e minori con disabilità. Problematiche e prospettive della presa in carico*, "Mondi Migranti", n. 3, pp. 61-75.
Vaughan K. (2005), *Pieced Together: Collage as an Artist's Method for Interdisciplinary Research*, "International Journal of Qualitative Methods", 4(1), pp. 27-52.
Vertovec S. (2007), *Super-diversity and its implications*, "Ethnic and Racial Studies", 29(6), pp. 1024-1054.
Yeasmin, N., Uusiautti, S., Määttä, Kaarina (2022), "Is non-formal learning a solution to enhance immigrant children's empowerment in northern Finnish communities?", *Migration and Development*, 11(2), pp. 214-232.
Wang Q., Coemans S., Siegesmund R., Hannes K. (2017), *Arts-Based Methods in Socially Engaged Research Practice: A Classification Framework*, "Art/ Research International: A Transdisciplinary Journal", 2 (2), pp. 5-39.
Zago G. (a cura di) (2017), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, FrancoAngeli, Milano.
Zanfrini L. (a cura di) (2026), *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze. Una lente per leggere la società e le sue trasformazioni*, Zanichelli, Bologna.
Zapata-Barrero R. (ed.) (2015), *Interculturalism in Cities: Concept, Policy and Implementation*, Elgar, Cheltenham.
Zoletto, D. (2015), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
Zoletto D. (2016), *La prospettiva teorica postcoloniale alla prova dei banchi di scuola italiani*, "From the European South", 1, pp. 43-49. South", 1, pp. 43-49.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Autori e autrici

Alessandra Barzaghi, ricercatrice e project manager del Settore Educazione di Fondazione ISMU ETS, con un focus sulle traiettorie di educazione e partecipazione di adulti e minori migranti. Ha coordinato lo Studio conoscitivo sui MSNA e l'accesso all'istruzione (Ministero dell'Istruzione, 2020-2022), partecipato alla ricerca *Unaccompanied and Separated Children in their Transition to Adulthood in Italy* (UNICEF, OIM, UNHCR, 2019). Ha collaborato alla stesura della Guida *La scuola incontra i MSNA* (ISMU ETS, 2020), oltre ad aver scritto altri saggi sul tema. Attualmente è Phd Student in Sociologia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, con una ricerca che mira ad approfondire il nesso tra confini e apprendimenti nei percorsi dei minori migranti soli in Italia.

Mara Clementi, formatrice e project manager del Settore Educazione di Fondazione ISMU ETS, svolge attività nell'ambito della pedagogia e della didattica interculturale. Ha coordinato progetti europei finalizzati all'integrazione e alla valorizzazione delle diversità culturali dei giovani con background migratorio. Coordina la giuria docenti del FESCAAAL, promossa da ISMU ETS e COE ETS. Già docente a contratto in Mediazione Linguistica Culturale in ambito educativo presso l'Università degli Studi di Milano e docente di Culture Comparate nella s.s. di 2° grado. È autrice di numerosi testi di didattica interculturale, Italiano L2 per docenti e studenti.

Erica Colussi, antropologa culturale di formazione con una specializzazione in lingua e cultura cinese, ricercatrice, formatrice e coordinatrice del Settore Educazione di Fondazione ISMU ETS dal 2013. Esperta in temi riguardanti l'educazione interculturale e alla cittadinanza globale, il plurilinguismo, i MSNA, l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda anche con progetti nazionali e internazionali. È coach professionista (ICF) e conduttrice di diverse comunità di pratica con operatori, docenti, educatori all'interno di progetti FAMI. Dal 2022 è membro della Cabina di Regia del sistema cittadino del Comune di Milano di accoglienza e integrazione.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Antonio Cuciniello, arabista e islamologo. Formatosi all'Università "L'Orientale" di Napoli e al Pontificio Istituto di Studi Arabi e d'Islamistica (PISAI) di Roma, ha conseguito il dottorato in Studi umanistici, tradizione e contemporaneità presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dove è ricercatore di Storia dei Paesi islamici. I suoi interessi di ricerca riguardano l'islamistica, il dialogo interreligioso e interculturale e, con particolare attenzione alla dimensione educativa, il pluralismo religioso. Ha fatto parte del Comitato scientifico del Gruppo per l'Islam dell'Ufficio per l'ecumenismo e il dialogo interreligioso della Conferenza Episcopale Italiana. Tra le sue pubblicazioni: *(San) Francesco e i musulmani. Incontro e dialogo* (2019), *Per una fratellanza umana. Cristiani e musulmani uniti nella diversità* (con P. Branca, 2021) e *Studenti musulmani a scuola. Pluralismo, religioni e intercultura* (con S. Pasta, 2021).

Chiara Ferrari, assegnista di ricerca presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, Dipartimento di Sociologia e Facoltà di Scienze della Formazione, vincitrice del bando Young Researchers di Fondazione Cariplo 2023 e PI del progetto GenS - *Gendering Sociology. Proposal for Research and Teaching*. Co-fondatrice del gruppo SiD - Sociologhe in Dialogo, creato all'interno della scuola di dottorato in Sociologia dell'Università Cattolica, i suoi principali interessi di ricerca riguardano le donne, gli immigrati e altre minoranze svantaggiate, tra i cui i MSNA e i minori stranieri. Autrice di *Sex Trafficking. I percorsi delle donne: dalla marginalità all'impegno in organizzazioni anti-tratta* (FrancoAngeli, 2023) e curatrice del volume di Jane Addams, *La schiavitù delle donne* (Vita e Pensiero, 2023)

Cecilia Lindenberg, project officer per Fondazione ISMU nel settore delle migrazioni. Ha contribuito a numerosi progetti italiani ed europei/internazionali, ricoprendo ruoli quali supporto alla stesura di progetti, coordinamento e gestione del progetto/attività progettuali, monitoraggio e supporto agli enti partner, facilitazione e formazione, nonché organizzazione di eventi. Possiede inoltre esperienza nella ricerca sociale, sia qualitativa che quantitativa, sempre nell'ambito della migrazione e dell'integrazione. Dal 2016, affianca l'attività di ricerca e progettazione al lavoro sul campo come operatrice sociale, occupandosi di richiedenti asilo e sopravvissute alla tratta di esseri umani.

Giovanni Merlo, direttore della Ledha – Lega per i diritti delle persone con disabilità – Federazione regionale lombarda delle associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari: svolge attività di formazione, divulgazione e ricerca, in particolare nel campo delle politiche sociali. Tra i suoi volumi: (2024) *Disabilità. Il peso delle parole;* con A. Fontana (2022), *"A sua immagine? Figli di Dio con disabilità";* con C. Tarantino (2018), *La segregazione delle persone con disabilità. I manicomi nascosti in Italia; L'attrazione speciale* (2015).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Simone Natali, laureato in Scienze dell'Educazione a Firenze e ha conseguito un master in etnopsichiatria e psicologia delle migrazioni a Roma. Ha lavorato per più di venti anni in contesti scolastici plurali, prima come educatore poi come facilitatore linguistico e degli apprendimenti. Si occupa di didattica inclusiva, facilitazione linguistica e formazione degli insegnanti. Il suo impegno si concentra sui processi di inclusione e sulle trasformazioni della scuola contemporanea. Progetta e coordina interventi educativi e formativi rivolti a studenti, docenti e professionisti dell'educazione, focalizzati sulla sperimentazione di pratiche pedagogiche orientate alla costruzione di contesti educativi inclusivi e partecipativi.

Marcella Panasci, formatrice del Settore Educazione di Fondazione ISMU ETS, si occupa di educazione linguistica inclusiva e italiano L2, collaborando con scuole, enti e organizzazioni del terzo settore. Progetta e conduce percorsi di formazione e accompagnamento rivolti a docenti e figure educative sui temi dell'inclusione, dell'accessibilità glottodidattica e dei bisogni educativi speciali, in particolare nell'ambito dei disturbi specifici dell'apprendimento. Svolge inoltre attività di consulenza e formazione in contesti organizzativi, con interventi dedicati alla gestione del cambiamento e allo sviluppo delle competenze trasversali.

Gloria Robberto, italo-americana di seconda generazione, nata e cresciuta a Baltimora, nello stato del Maryland. Ha conseguito due lauree, una presso il Trinity College di Dublino, l'altra presso la Columbia University di New York, dove si è specializzata in Studi sulle Lingue e Culture del Medio Oriente e l'Europa con un approfondimento in Educazione e Migrazione. Dopo gli studi si è trasferita a Como, dove ora lavora in Cometa come educatrice presso Una Casa per Crescere della Cooperativa Sociale Il Manto e tutor presso Cometa Formazione per i minori stranieri non accompagnati. I suoi interessi di ricerca riguardano l'abbandono scolastico tra i giovani di seconda generazione in Italia, e il ruolo del volontariato come strumento per l'integrazione sociale dei minori stranieri non accompagnati.

Mariagrazia Santagati, professoressa associata presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, insegna Sociologia dell'educazione, Sociologia delle disuguaglianze e delle differenze, Sociologia dei processi di care, *Researching social diversities and intersectional inequalities*. Tra i suoi vari interessi di ricerca: educazione e scuola, migrazioni, interculturalismo, donne, con una predilezione per i metodi qualitativi, biografici e riflessivi. È responsabile scientifico del Settore Educazione della Fondazione ISMU ETS, per la quale ha curato dal 2010 al 2022 i rapporti sugli *Alunni con background migratorio in Italia,* in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione. Tra le pubblicazioni recenti, con B. Scandone la curatela della collection *Racialised Youth: Negotiating Identities, Belonging and Social Positioning, "*Journal of International Migration and Integration"; con A. Barzaghi e C. Ferrari (2024), *Minori stranieri non accompagnati a scuola. Se l'improbabile diventa possibile.*

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Francesca Sommaruga, laureata magistrale in consulenza pedagogica per la disabilità e la marginalità, è dottoranda in Sociologia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore. Svolge attività di ricerca presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca nell'ambito del progetto di ricerca APPEAL sul contrasto alla segregazione scolastica finanziato dall'impresa sociale Con i Bambini. Collabora inoltre a progetti di ricerca sociologica sui temi della scuola, delle diversità, delle disuguaglianze, della disabilità, delle donne e della multiculturalità presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore e la Fondazione ISMU ETS.

Gaia Stevenazzi, laureata in Filosofia, Culture e Società presso l'Università degli Studi di Milano. Durante il suo percorso universitario ha sviluppato un particolare interesse per i temi della multiculturalità e dell'integrazione delle seconde generazioni, con una forte attenzione al ruolo dell'educazione come strumento di inclusione, dialogo e crescita. Dopo la laurea ha iniziato il suo percorso professionale in Cometa come educatrice presso Una Casa per Crescere della Cooperativa Sociale Il Manto, dove lavora a contatto con bambini provenienti da realtà diverse, mettendo in pratica la sua sensibilità verso le tematiche sociali e interculturali e trasformando la sua formazione in un'esperienza educativa concreta.

Giulia Troiano, laureata in Lettere moderne presso l'Università degli Studi di Firenze e lavora come formatrice, docente e ricercatrice nell'ambito della didattica dell'italiano L2. Si occupa di inclusione scolastica e di educazione linguistica in contesti migratori, con un focus sulla stratificazione dei materiali didattici per la classe plurilingue ad abilità differenziate. Dal 2018 collabora con il Laboratorio ITALS del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia, presso la quale ha conseguito un dottorato di ricerca in Didattica delle lingue moderne.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

ISMU Iniziative e Studi sulla Multietnicità

Ultimi volumi pubblicati:

GIOVANNI GIULIO VALTOLINA (a cura di), *Già e non ancora.* Nuove e vecchie sfide per le famiglie immigrate.

NICOLETTA PAVESI, GIOVANNI GIULIO VALTOLINA, *Buone pratiche per l'accoglienza dei minori non accompagnati.* Sistemi di inclusione e fattori di resilienza.

GABRIELE TOMEI, SANDRA BURCHI, LORENZO MARAVIGLIA, *Expat o expulsi?.* La mobilità internazionale dei laureati e delle laureate italiane. Uno studio di caso.

ENNIO CODINI, *L'impossibile diritto.* Della disciplina dell'immigrazione in quanto disattesa, inefficace e ingiusta (disponibile anche in e-book).

VINCENZO CESAREO, *La guerra nel cuore dell'Europa.* La grande fuga di persone e il rischio di un nuovo scontro di civiltà (disponibile anche in e-book).

NICOLA MONTAGNA, *Da Blair a Brexit.* Vent'anni di immigrazione e politiche migratorie nel Regno Unito (disponibile anche in e-book).

MIRKO ANZALONE, DAVIDE CARPANETO, *E se fossero persone?.* Dalla teoria alle pratiche: un'analisi trasversale del fenomeno dell'accoglienza ai migranti in Italia (disponibile anche in e-book).

RINA MANUELA CONTINI, *Il paradigma interculturale.* Questioni teoriche e declinazioni educative (disponibile anche in e-book).

NICOLETTA PAVESI, *Disabilità e welfare nella società multietnica* (disponibile anche in e-book).

FRANCESCO MARINI, *Co-sviluppo e integrazione.* Le associazioni ghanesi in Italia e nel Regno Unito (disponibile anche in e-book).

MARCO CASELLI (a cura di), *Viaggi, esperienze, ritorni.* La migrazione da El Salvador all'Italia (disponibile anche in e-book).

FONDAZIONE ISMU, *Venticinquesimo Rapporto sulle migrazioni 2019* (disponibile anche in e-book).

VALENTINA GRASSI, MICHELANGELO PASCALI (a cura di), *Napoli e le migrazioni nel Mediterraneo.* Verso un modello mediterraneo di integrazione? (disponibile anche in e-book).

MARINA VILLA (a cura di), *Migrazioni e comunicazione politica.* Le elezioni regionali 2018 tra vecchi e nuovi media (disponibile anche in e-book).

FONDAZIONE ISMU, *Ventiquattresimo Rapporto sulle migrazioni 2018* (disponibile anche in e-book).

DEBORAH DE LUCA, *Donne immigrate e lavoro.* Un rapporto non sempre facile (E-book).

FONDAZIONE ISMU, *Ventitreesimo Rapporto sulle migrazioni 2017* (disponibile anche in e-book).

GABRIELE TOMEI (a cura di), *Cervelli in circolo.* Trasformazioni sociali e nuove migrazioni qualificate. Una indagine pilota sui laureati espatriati dell'Università di Pisa.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

FONDAZIONE ISMU, *Ventiduesimo Rapporto sulle migrazioni 2016* (disponibile anche in e-book).

CAMILLO REGALIA, CRISTINA GIULIANI, STEFANIA GIADA MEDA (a cura di), *La sfida del meticciato nella migrazione musulmana.* Una ricerca sul territorio milanese (disponibile anche in e-book).

FONDAZIONE ISMU, *Ventunesimo Rapporto sulle migrazioni 2015* (disponibile anche in e-book).

MARIA TERESA CONSOLI (a cura di), *Migration towards Southern Europe.* The case of Sicily and the Separated Children (E-book).

PAOLO DONADIO, GIUSEPPE GABRIELLI, MONICA MASSARI (a cura di), *Uno come te.* Europei e nuovi europei nei percorsi di integrazione (E-book).

FONDAZIONE ISMU, *Ventesimo Rapporto sulle migrazioni: 1994-2014* (disponibile anche in e-book).

MADDALENA COLOMBO, MARIAGRAZIA SANTAGATI, *Nelle scuole plurali.* Misure d'integrazione degli alunni stranieri.

FONDAZIONE ISMU, *Diciannovesimo Rapporto sulle migrazioni 2013* (disponibile anche in e-book).

FONDAZIONE ISMU, *Diciottesimo Rapporto sulle migrazioni 2012* (disponibile anche in e-book).

GIUSEPPE MORO, VITTORIA JACOBONE, FAUSTA SCARDIGNO, *Storie (dis)integrate.* Studio sul processo d'integrazione degli immigrati a Bari (disponibile anche in e-book).

GIOVANNI GIULIO VALTOLINA (a cura di), *Figli migranti.* I minori romeni e le loro famiglie in Italia (disponibile anche in e-book).

PAOLO BOCCAGNI, GABRIELE POLLINI, *L'integrazione nello studio delle migrazioni.* Teorie, indicatori, ricerche (disponibile anche in e-book).

ELENA DE FILIPPO, SALVATORE STROZZA (a cura di), *Vivere da immigrati nel casertano.* Profili variabili, condizioni difficili e relazioni in divenire (E-book).

CAMILLO REGALIA, CRISTINA GIULIANI (a cura di), *Esperienze di donne nella migrazione araba e pakistana* (disponibile anche in e-book).

FONDAZIONE ISMU, *Diciasettesimo Rapporto sulle migrazioni 2011* (disponibile anche in e-book).

ELENA BESOZZI, MADDALENA COLOMBO, MARIAGRAZIA SANTAGATI, *Giovani stranieri, nuovi cittadini.* Le strategie di una generazione ponte (disponibile anche in e-book).

NICOLA PASINI, MARIO PICOZZI (a cura di), *Salute e immigrazione.* Un modello teorico-pratico per le aziende sanitarie.

FABIO BERTI, ANDREA VALZANIA (a cura di), *Le dinamiche locali dell'integrazione.* Esperienze di ricerca in Toscana (disponibile anche in e-book).

SERENA BALDIN, MORENO ZAGO (a cura di), *Il mosaico rom.* Specificità culturali e governance multilivello (disponibile anche in e-book).

NICOLA PASINI (a cura di), *Confini irregolari.* Cittadinanza sanitaria in prospettiva comparata e multilivello (disponibile anche in e-book).

GUIDO LUCARNO (a cura di), *La frontiera dell'immigrazione.* Dinamiche geografiche e sociali, esperienze per l'integrazione a Baranzate.

MARIAGRAZIA SANTAGATI, *Formazione chance di integrazione.* Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

PAOLO ZURLA (a cura di), *La sfida dell'integrazione.* Un'indagine empirica sulla realtà migratoria in Romagna (disponibile anche in e-book).

FONDAZIONE ISMU, *Sedicesimo Rapporto sulle migrazioni 2010* (disponibile anche in e-book).

Open Access

Open Access

ANNA FACCHETTI, *Partecipazione e cittadinanza plurale.* Storie e pratiche di persone migranti nei laboratori sociali.

FEDERICO BENASSI, ALESSIO BUONOMO, *Aspetti territoriali della presenza straniera in Italia.*

ALESSIO BUONOMO, FEDERICO BENASSI, ELENA DE FILIPPO, SALVATORE STROZZA (a cura di), *Gli immigrati di Napoli e le Napoli degli immigrati.*

MARIAGRAZIA SANTAGATI, ALESSANDRA BARZAGHI, CHIARA FERRARI, *Minori stranieri non accompagnati a scuola.* Se l'improbabile diventa possibile.

FONDAZIONE ISMU ETS, *Ventinovesimo Rapporto sulle migrazioni 2023.*

FONDAZIONE ISMU ETS, *Ventottesimo Rapporto sulle migrazioni 2022.*

FONDAZIONE ISMU, *Ventisettesimo Rapporto sulle migrazioni 2021.*

FONDAZIONE ISMU, *Ventiseiesimo Rapporto sulle migrazioni 2020.*

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733





ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:

www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza, marketing, operations, HR
Psicologia e psicoterapia: teorie e tecniche
Didattica, scienze della formazione
Economia, economia aziendale
Sociologia
Antropologia
Comunicazione e media
Medicina, sanità





Architettura, design, arte, territorio
Informatica, ingegneria
Scienze
Filosofia, letteratura, linguistica, storia
Politica, diritto
Psicologia, benessere, autoaiuto
Efficacia personale
Politiche e servizi sociali

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9791224504733

La crescente pluralità socioculturale delle nuove generazioni interroga quotidianamente i contesti educativi, chiamati a rispondere a bisogni differenziati e opportunità diseguali: accanto alla scuola, gli spazi educativi non formali rappresentano luoghi significativi di crescita, socialità e inclusione per molti bambine e bambini di origine immigrata. Il volume presenta processi ed esiti del progetto *Dream – Accompagnamento educativo interculturale di nuova generazione*, realizzato da Cometa con Fondazione ISMU ETS, a Como, all'interno di *Una Casa per Crescere*, un percorso socioeducativo diurno della cooperativa Il Manto. Qui l'aiuto nei compiti scolastici si integra con l'accompagnamento dei minori, le relazioni con le famiglie e il raccordo con la scuola. Attraverso una ricerca-azione partecipata, il progetto *Dream* ha coinvolto un centinaio di bambine e bambini, in larga parte con background migratorio, educatori e educatrici, genitori, attori locali del pubblico e del privato sociale. Interviste, focus group e metodi creativi hanno permesso di valorizzare linguaggi differenziati e hanno favorito la costruzione condivisa di priorità e proposte. Il libro documenta così il percorso collettivo di ricerca e riflessione, in cui conoscenza, partecipazione e trasformazione organizzativa si intrecciano, diventando un modo per comprendere le trasformazioni insieme a chi le vive e costruire condizioni più eque di educazione e partecipazione. Il fine è quello di porre l'*Intercultura al Centro*, riconoscendo la molteplice diversità che distingue ogni bambina e bambino come una cifra fondamentale che attraversa e può cambiare il funzionamento del centro educativo in prospettiva interculturale.

Mariagrazia Santagati, professoressa associata di Sociologia dell'educazione all'Università Cattolica del Sacro Cuore (UCSC), è responsabile scientifico del Settore Educazione di Fondazione ISMU ETS.

Chiara Ferrari, assegnista di ricerca all'UCSC, Dipartimento di Sociologia, è Principal Investigator del progetto *GenS - Gendering Sociology* (Bando *Young Researchers* di Fondazione Cariplo).

Alessandra Barzaghi, ricercatrice e project manager del Settore Educazione di Fondazione ISMU ETS, è dottoranda in Sociologia presso l'UCSC e consulente sul tema minori stranieri non accompagnati per enti pubblici e privato sociale.

FrancoAngeli
La passione per le conoscenze