



Progetto co finanziato
dall'Unione Europea



*Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca*



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020
Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building
PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole
ad alta incidenza di alunni stranieri”

INTERCULTURA E SCUOLA

Scenari, ricerche, percorsi pedagogici

a cura di
Silvia Nanni e Alessandro Vaccarelli



La melagrana

Ricerche e progetti per l'intercultura

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

La melagrana

Collana diretta da Graziella Favaro e Massimiliano Fiorucci

La collana *La melagrana* articola la sua proposta editoriale su due diversi piani dell'educazione interculturale: le idee e le pratiche.

La sezione *Idee e metodi* propone contributi teorici, riflessioni e materiali che offrono spunti da sviluppare nel lavoro interculturale.

La sezione *Ricerche e progetti* descrive e commenta esperienze e progetti realizzati, con uno sguardo attento al significato generale che possono avere anche in situazioni diverse da quelle in cui sono nati.

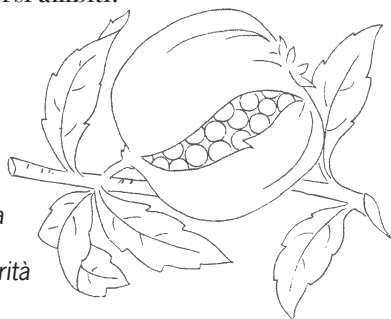
In ogni caso l'attenzione è rivolta a proporre dei testi che mettano in luce temi e problemi sinora poco sviluppati nell'ambito della pubblicistica sull'educazione interculturale e che sappiano integrare i due piani che abbiamo indicato.

I lettori a cui è dedicata questa collana sono soprattutto gli insegnanti in formazione o in servizio, ma i testi si rivolgono anche agli operatori dei servizi sociali, alle educatrici degli asili nido, alle figure di mediazione interculturale che non svolgono il loro lavoro nella scuola.

Questo anche nella convinzione che un efficace lavoro interculturale possa svilupparsi solo attraverso la collaborazione tra la scuola e le istituzioni formative del territorio e con un contatto tra tutte le figure professionali che operano nei diversi ambiti.

COMITATO SCIENTIFICO

Ivana Bolognesi, *Università di Bologna*
Giuseppe Burgio, *Università "Kore" di Enna*
Marco Catarci, *Università di Roma Tre*
Cristina Allemann-Ghionda, *Università di Colonia*
Elio Gilberto Bettinelli, *Università di Milano-Bicocca*
Giovanna Campani, *Università di Firenze*
Don Virginio Colmegna, *Fondazione Casa della Carità*
Rosita Deluigi, *Università di Macerata*
Duccio Demetrio, *Università di Milano-Bicocca*
F. Javier García Castaño, *Università di Granada*
Antonio Genovese, *Università di Bologna*
Francesca Gobbo, *Università di Torino*
Jahdish Gundara, *Università di Londra*
Stefania Lorenzini, *Università di Bologna*
Lorenzo Luatti, *Ucodep - Centro di Documentazione Città di Arezzo*
Emiliano Macinai, *Università di Firenze*
Raffaele Mantegazza, *Università di Milano-Bicocca*
Giuseppe Milan, *Università di Padova*
Marie Rose Moro, *Università di Paris Descartes*
Vincio Ongini, *esperto Miur*
Agostino Portera, *Università di Verona*
Milena Santerini, *Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano*
Clara Silva, *Università di Firenze*
Massimiliano Tarozzi, *Università di Bologna*
Maria Sebastiana Tomarchio, *Università di Catania*
Alessandro Vaccarelli, *Università dell'Aquila*
Davide Zoletto, *Università di Udine*



Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in "doppio cieco".
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.



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:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

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.



Progetto co finanziato
dall'Unione Europea



*Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca*



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

**Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building
PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole
ad alta incidenza di alunni stranieri”**

INTERCULTURA E SCUOLA

Scenari, ricerche, percorsi pedagogici

a cura di
Silvia Nanni e Alessandro Vaccarelli



La melagrana

Idee e metodi per l'intercultura

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



Progetto co finanziato
dall'Unione Europea



Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

**Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building
PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad
alta incidenza di alunni stranieri”**

Il presente volume viene distribuito e reso accessibile in forma gratuita poiché interamente finanziato dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020 – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building – PROG-740 “Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri”.

Isbn 9788891797735

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate*
4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

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>

A Giuseppe Cristofaro

Indice

Presentazione di <i>Antonella Tozza</i>	pag. 11
Prefazione di <i>Elsa M. Bruni</i>	» 13
1. Il rapporto tra Scuola e Università nel Progetto FAMI: breve considerazioni e introduzione al volume di <i>Maria Cristina De Nicola</i>	» 17
1. Il Progetto FAMI: il ruolo dell'USR e delle Università	» 17
2. Il volume: tra formazione, ricerca e azione	» 19
2. Quarant'anni di inserimento scolastico: studenti e studentesse di altra cittadinanza, modelli e pratiche educative nel dibattito pedagogico-interculturale di <i>Alessandro Vaccarelli</i>	» 21
1. Introduzione	» 21
2. Scuola e multiculturalismo negli anni '80	» 21
3. L'affermazione della pedagogia interculturale e la scuola degli anni '90	» 25
4. Intercultura e scuola nelle sfide del nuovo millennio	» 29
5. Conclusioni	» 34
Riferimenti bibliografici	» 34
3. La ricerca-azione come ricerca di scopo in ambito interculturale: analizzare le situazioni, i fatti e gli eventi educativi in contesti didattici complessi di <i>Antonella Nuzzaci</i>	» 37
1. La ricerca-azione: un paradigma complesso	» 37
2. La ricerca-azione in contesti didattici multiculturali	» 39
3. La ricerca-azione come sapere empirico	» 42

4. La ricerca-azione come pratica sociale	pag. 44
5. La didattica interculturalizzata come campo informato dalla ricerca	» 46
6. Un insegnamento interculturale guidato dalla ricerca	» 48
Riferimenti bibliografici	» 53
4. Il Progetto FAMI in Abruzzo: intercultura e buone prassi a scuola. Alcuni esempi	
di <i>Silvia Nanni</i>	» 55
1. Introduzione	» 55
2. I progetti	» 58
Riferimenti bibliografici	» 85
5. Una scuola multiculturale e di frontiera: l'Istituto Comprensivo "Sandro Pertini" di Martinsicuro (TE)	
di <i>Barbara Rastelli</i>	» 87
1. Introduzione	» 87
2. La cornice normativa	» 88
3. Il contesto ambientale	» 90
4. L'Istituto Comprensivo "Sandro Pertini"	» 93
5. Accoglienza e inclusione	» 97
6. La quotidianità delle buone prassi	» 100
Riferimenti bibliografici	» 101
6. Scuola italiana e <i>cittadinanza terrestre</i>: alcune considerazioni a partire dai dati ICCS 2016	
di <i>Veronica Riccardi</i>	» 103
1. La cittadinanza: dal contesto giuridico all' <i>appartenenza terrestre</i>	» 103
2. Educare alla <i>cittadinanza terrestre</i>	» 106
3. L'indagine ICCS 2016	» 108
4. L'approccio ai problemi globali	» 109
5. Le differenze culturali	» 111
6. La difesa dell'ambiente	» 112
7. La partecipazione politica	» 115
8. Conclusioni	» 120
Riferimenti bibliografici	» 121

7. Migranti. Narrare l'intercultura attraverso la Letteratura per l'infanzia	
di <i>Maria Teresa Trisciuzzi</i>	pag. 123
1. Introduzione	» 123
2. Scoprire se stessi e il mondo attraverso il libro. Lo scaffale multiculturale	» 124
3. Bambini nel mondo. Narrare il viaggio attraverso gli albi illustrati	» 130
Riferimenti bibliografici	» 134
8. La narrazione come spazio di ri-composizione di identità e alterità	
di <i>Manuela Ladogana</i>	» 137
1. Lo sfondo	» 137
2. <i>Come un romanzo</i> : un Laboratorio di educazione interculturale	» 139
3. C'era una volta...	» 139
4. Di fiaba in fiaba...	» 141
5. La dimensione interculturale del raccontarsi	» 142
Riferimenti bibliografici	» 144
9. Emozioni e intercultura	
di <i>Michele Cagol</i>	» 146
1. Le prime alterità: l'interno (umano) e l'esterno (non umano)	» 146
2. Cosa e quanto c'è di universale nelle emozioni?	» 148
3. Darwin e l'espressione delle emozioni	» 149
4. Darwin, James, Dewey	» 151
5. La teoria delle emozioni di base	» 152
6. <i>Inside Out</i>	» 153
7. Broccoli, peperoni verdi e intercultura	» 155
Riferimenti bibliografici	» 157
10. Atteggiamenti educativi e insegnamento linguistico: fattori di inserimento o di dispersione scolastica	
di <i>Edoardo Puglielli</i>	» 158
1. Introduzione	» 158

2. Modelli di inserimento scolastico	pag. 160
Riferimenti bibliografici	» 164
11. Sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità e scuola: l'educatore come "figura ponte" in prospettiva interculturale	
di <i>Alessandro D'Antone</i>	» 165
1. Introduzione	» 165
2. I servizi di Educativa Domiciliare e di Spazio Neutro	» 166
3. Riflessioni sul servizio di Educativa Domiciliare	» 167
4. Riflessioni sul servizio di Spazio Neutro	» 168
5. Una sintesi preliminare sui servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità	» 170
6. La scuola come contesto interculturale e l'apprendimento attraverso le differenze	» 172
7. L'équipe come contesto formativo e revisionale per l'educatore come "figura ponte"	» 177
8. Conclusioni	» 178
Riferimenti bibliografici	» 179
12. Uno studio sulla povertà educativa all'Aquila. Scuola ed extrascuola nella percezione dei genitori italiani e di altra cittadinanza	
di <i>Nicoletta Di Genova</i>	» 181
1. Povertà educativa nella società multiculturale	» 181
2. La ricerca nel contesto aquilano: una realtà multiculturale nel post-emergenza	» 184
3. Alcuni dati	» 188
4. Conclusioni	» 193
Riferimenti bibliografici	» 194
Autrici e Autori	» 195

Presentazione

Non esiste una scuola ideale, ma almeno è necessario porre le basi per una scuola possibile. Rendere la scuola accessibile a tutti, come detta la Costituzione, impone un approccio interculturale declinato in tutte le sue sfaccettature con tutti gli strumenti e le conoscenze che il corpo docente può esprimere. L'approccio interculturale è trasversale e deve mirare ad un progetto educativo che, ponendo al centro lo studente, coinvolga tutta la comunità, non solo quella educante. È necessario perciò tendere a costruire la cittadinanza globale, uno dei goal previsti dall'Agenda 2030.

L'Italia ha sicuramente intrapreso la via maestra per sviluppare all'interno delle istituzioni scolastiche una proficua integrazione interculturale. Da un punto di vista normativo, esiste un solido impianto a supporto dell'integrazione degli alunni stranieri nelle classi italiane, tuttavia ciò che manca al momento è la diffusione capillare ed omogenea all'interno dei confini della regione Abruzzo di strumenti specifici a disposizione delle istituzioni scolastiche tali da consentire uniformità di comportamenti.

È all'interno di questo contesto che l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo ha aderito al Progetto FAMI 740, nato dagli accordi tra MIUR, Ministero degli Interni e fondo FAMI, sullo sviluppo delle competenze professionali del personale scolastico, con particolare riguardo alla interculturalità.

Il progetto pone come obiettivo il miglioramento della qualità dell'inclusione attraverso un Piano pluriennale di Formazione specifico per Dirigenti, docenti e personale ATA delle scuole ad elevata concentrazione di alunni con cittadinanza non italiana, avvalendosi della collaborazione delle Università e di una Rete di Scopo appositamente costituita.

Nell'ambito di questa cornice sono stati realizzati presso le Università di L'Aquila e Chieti due Master/Corsi di perfezionamento in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" che hanno consentito la partecipazione di oltre duecento tra docenti e dirigenti scolastici.

Essi hanno fornito anche l'input per l'avvio di attività di ricerca azione all'interno delle classi a composizione multi-etnica; attività per le quali i docenti sperimentatori hanno potuto contare sul supporto di docenti universitari quali supervisor qualificati.

Il percorso di Ricerca azione ha generato buone prassi all'interno del sistema scolastico Abruzzese, di cui sono attori alcuni autori del presente volume, in una proficua sinergia tra il sistema scolastico ed il mondo accademico, di cui il volume è un felice esempio.

Auspichiamo che questa pubblicazione possa essere da stimolo e di ausilio a tutti i docenti e dirigenti scolastici che ogni giorno si trovano a sperimentare gli approcci interculturali con i propri studenti.

Antonella Tozza
Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo

Prefazione

di *Elsa M. Bruni*

Perché mai scrivere di intercultura? Questa domanda esige anzitutto una riflessione sulla realtà scolastica e formativa degli ultimi decenni. La letteratura scientifica è assai ricca di pubblicazioni sul tema. E la pedagogia interculturale registra un'attenzione che è andata via via crescendo negli ultimi anni. Temi come l'inclusione, l'integrazione scolastica, il curriculum, la nuova cittadinanza, costituiscono forse l'ambito di ricerca più florido e promettente. Nonostante ciò, quasi paradossalmente, l'educazione e la scuola sono segnate da un evidente stato di crisi. Quanto poi al loro essere quel che dovrebbero, cioè formative e interculturali, nel significato più pieno e più vero, non si può non provare un'amara delusione, specie se si pensa al sacrificio volto a difendere le conquiste emancipative, frutto di tante idee feconde e di una grande coscienza culturale.

Sono le esperienze quotidiane a interrogare la ricerca, specie quella pedagogica, quando in discussione sono proprio i valori, le qualità morali, le vicende di uomini e donne concreti, da tutelare e, al tempo stesso, da ripensare di continuo, senza negoziazioni, senza cedere alla tentazione dei vari riduzionismi, né scivolare nell'indifferenza, spesso celata dietro le bandiere *à la page* dei ricorrenti relativismi.

Allora, scrivere di intercultura acquista un primo, importante senso che ne giustifica la ragione, poiché tira in ballo lo spirito che anima e tiene in vita il corpo di ogni essere umano e di ogni comunità sociale. Si vuole intendere la natura stessa dell'esperienza esistenziale, in quanto orizzonte ermeneutico e strumento eidetico in una sorta di lavoro di ricerca di senso che, parafrasando Enzo Paci, è l'esigenza umana originaria. Una storia infinita, quindi, di autoformazione e relazione con il mondo, che si fa sempre nuova ed è sempre da rifare come esperienza sia soggettiva, sia di relazione. L'educazione, in questo senso, va vista come processo di conoscenza e intercultura, come prezioso esercizio di riflessione sui continui rimandi fra sé e sé, fra sé e l'altro; questo è, in fondo, il suo *telos* più autentico.

In tale direzione, l'interrogativo iniziale trova una seconda risposta. Perché scrivere di intercultura? Per dare adeguata risposta a tutte le domande che le biografie del presente, le dimensioni intrinseche dei vissuti, gli scenari culturali attuali, in una parola il "mondo della vita" (*Lebenswelt*), sollevano come necessità/urgenza. Pertanto, è bene assumere, nella ricerca, una postura diversa dai paradigmi consueti, quelli propri della storia dell'educazione (almeno dell'ultimo secolo). Il nuovo, in tutte le sue sfaccettature, irradia la complessa trama di categorie scientifiche, linee didattiche, stili cognitivi nonché modi di pensare sia la realizzazione umana, sia la responsabilità personale dinanzi a un mondo sempre più complesso. Nasce, da qui, l'esigenza di osservare l'agenzia educativa per eccellenza, per ripensarne a fondo l'operare *paideutico* nonché i processi di apprendimento-insegnamento. Un ripensare che è, anzitutto, esercizio prassico-riflessivo e valutativo-teoretico, guidato dalla cognizione del connubio dialettico fra la realtà scolastica e la ricerca scientifica.

Alle "cose" della scuola si rivolgono i contributi di *Intercultura e scuola: scenari, ricerche, percorsi pedagogici*, là dove le "cose" significano le esperienze vissute nell'integrazione scolastica italiana, sia pure lenta e non facile, degli ultimi quarant'anni. E là dove le "cose" indicano la via di una ricerca, vale a dire di un metodo, da vivificare con un continuo impegno che l'intercultura, forse più di ogni altra questione, pone al centro e sintetizza a pieno. A ben guardare, l'intercultura è pratica di pensiero, prospettiva e progettualità che si nutre dell'esercizio del pensiero; inoltre, vuole la *paideia*, si regge sulla responsabilità di ciascuno e di tutti, è insieme educazione/autoeducazione del singolo e formazione di democrazia.

Per questo l'intercultura si rivolge alla scuola, quale luogo privilegiato di umano *educere*. E lo fa scardinando l'antica ideologia che ha fatto, della scuola, teatro di disegni politici pronti a negarne, come la storia dimostra, la sua più autentica natura. Ricordiamo tutti il monito di Lorenzo Milani, la sua denuncia verso una scuola che, come scrive nella *Lettera a una professoressa*, non ardeva dell'ansia di elevare il povero a un livello superiore, cioè al livello di "più uomo". Il povero delle parole di don Milani della scuola di Barbiana va assumendo, di volta in volta, il volto del diverso, del disagio, dello straniero, di tutti coloro privi delle condizioni per esprimere le infinite potenzialità.

Da questa straordinaria fiducia nell'uomo, in ogni uomo, nasce un preciso monito alla scuola e alla pedagogia, invitate a seppellire l'impostazione normativa e impersonale, non più capace di leggere un panorama umano e sociale sempre più poliedrico, né di cogliere la complessità dell'esperienza formativa, oggi segnata da tensioni profonde, come quelle tra razionale e irrazionale, conservazione e cambiamento, convenzione e desiderio, *logos* ed *eros*.

Al tradimento di responsabilità segue la traccia del fine formativo come «ideale assoluto della perfezione» e come «metodo per l'umanità ideale» (E. Husserl, *L'idea di Europa*, trad. it. Cortina, Milano 1999). Così influente nella vita delle persone, la scuola non può abdicare all'ideale di coltivare l'umanità, vale a dire di disvelare i travisamenti, decostruirli in vista di un'autentica promozione dello sviluppo umano e sociale.

Non è remoto ricordare che sulla scuola, vista come *speculum* dello spirito nazionale, come “spettacolo” di costruzione ideologica dello Stato corporativo, ha sorvegliato l'*intelligenza* dal maggio 1945, vigilando sui germi di crisi della essenziale vocazione formativa. La scuola, da luogo formativo di cittadini responsabili, operanti *in e per* una società matura, si trasformava in luogo di produzione e ri-produzione di divisive disuguaglianze. Dietro la selezione dell'élite e dietro il nobile stendardo della cultura, si annidò, in una fase del secolo scorso, un mix ideologico di nazionalismo, sciovinismo, eugenetica, che infarcì il mondo della scuola e la riflessione pedagogica. Una storia di pregiudizi e stereotipi ostacolò ogni impulso al rinnovamento e alla promozione dei valori edificanti dell'umanità. Un insieme di mistificazioni e semplificazioni, di indifferenza, rinuncia e passività, spense nella scuola quello spirito che fu di Socrate, reclamante *naturaliter* un'apertura e una mentalità di tipo inter-culturale.

Una terza, non meno valida, motivazione per scrivere un libro, ancora un altro, di intercultura, si trova proprio nella memoria del nostro passato recente: è trascorso meno di un secolo dall'approvazione della *Carta della Scuola* nel 1939, dalla *Carta della razza* del 1938 e del *Manifesto degli scienziati razzisti*. Il ricordo dell'orrore che si consumò, anche fra i banchi scolastici, deve mantenere ben viva la vigilanza verso eventuali derive che, di tanto in tanto, sono tentate dietro azzardate espressioni culturali, politiche e intellettuali.

Pertanto, è quanto mai prezioso, nonché doveroso, continuare a tener vivo il discorso scientifico sull'intercultura; discorso sempre ricco di implicazioni morali, da svolgere, sempre e comunque, fuori da ogni luogo comune e da ogni stereotipo.

1. Il rapporto tra Scuola e Università nel Progetto FAMI: brevi considerazioni e introduzione al volume

di Maria Cristina De Nicola

1. Il Progetto FAMI: il ruolo dell'USR e delle Università

Il volume nasce a ridosso delle esperienze di ricerca-azione svolte all'interno delle scuole abruzzesi e dei due Master in *Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche nei contesti multiculturali* attivati nell'a.s. 2016-2017 negli Atenei di Chieti-Pescara e L'Aquila, e in molti altri atenei italiani. Tali esperienze si collocano all'interno del Programma Nazionale del Fondo Asilo Migrazione Integrazione (FAMI): *Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*, in capo al Ministero dell'Interno e al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Il *Fondo asilo migrazione e integrazione 2014-2020* è uno strumento istituito con *Regolamento dell'Unione Europea (n. 516/2014)* che si pone l'obiettivo di promuovere una gestione integrata dei flussi migratori con riferimento ad asilo, integrazione e rimpatrio.

Nello specifico, il *Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri* si pone i seguenti obiettivi (Bolognesi & Brescianini, 2019)¹:

- individuare e diffondere modelli efficaci di formazione continua dei dirigenti scolastici, caratterizzati da alta interattività e approccio di ricerca-azione;

1. Cfr. Bolognesi I. & Brescianini C. (2019), «Formare gli insegnanti per una scuola democratica e interculturale. L'esperienza dei Master universitari "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali"», in Bolognesi I. (a cura di), «Formare gli insegnanti per una scuola democratica e interculturale. L'esperienza dei Master universitari "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali"», in *Educazione interculturale (numero monografico)*, 17, 1, testo disponibile su: rivistedigitali.ericsson.it/educazioneinterculturale/.

- incrementare le competenze dei docenti nella gestione della classe plurilingue e plurilivello e nella didattica interculturale;
- accrescere le competenze degli insegnanti nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda;
- assicurare l'informazione e la formazione del personale ATA;
- assicurare, già in sede di formazione, il coinvolgimento delle agenzie del territorio (servizi sociosanitari, associazionismo, volontariato ecc.), in modo da facilitare l'integrazione dei servizi in ambito scolastico.

Si tratta di un progetto importante, poiché – come si è proceduto nel passato per azioni di formazione di sistema che hanno consentito una formazione universitaria diffusa e capillare su temi emergenti (ad es. quello dei DSA) – per la prima volta il MIUR, gli Uffici Scolastici Regionali e numerose Università hanno potuto agire in sinergia, con un impatto sul territorio davvero considerevole, coprendo un bisogno formativo come quello dell'educazione interculturale e della gestione delle scuole multiculturali, in modo strategico, mirato, capillare.

Il grande progetto nazionale si è articolato in 4 assi:

- finanziamento e realizzazione di almeno 35 Master universitari per la gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali, rivolti a 1.000 dirigenti scolastici e 2.500 docenti; soltanto in Abruzzo, con i due Atenei di Chieti-Pescara e dell'Aquila si sono formati quasi 200 tra dirigenti scolastici e docenti di ogni ordine e grado.
- Attività di ricerca-azione nelle scuole, con momenti di restituzione e formazione, rivolte a 6.300 docenti. Tale attività è stata supportata dai docenti formati nei Master che hanno svolto attività di tutorato;
- corsi di specializzazione in didattica dell'Italiano come lingua seconda;
- formazione il personale ATA per la prima accoglienza, il contatto con le famiglie, la gestione degli ambienti di apprendimento e la cura della documentazione educativa e amministrativa.

Chi scrive ha avuto il ruolo di Referente per l'Intercultura della regione Abruzzo e componente della Cabina di Regia Nazionale presso il MIUR, nonché Componente del Comitato Tecnico per il Progetto FAMI presso il Ministero degli Interni. Nell'ambito di questi ruoli si è fatta promotrice della costituzione di una Rete di Scuole ad alto tasso di immigrazione e del coordinamento di una Cabina di Regia regionale. Molteplici e varie sono state le iniziative formative e didattiche progettate dalla Cabina e realizzate in collaborazione con le istituzioni scolastiche della Rete e con le Università della regione. Si citano, a titolo esemplificativo, due seminari regionali realizzati rispettivamente il 26 marzo e

il 30 novembre 2018, incentrati sulle metodologie di ricerca-azione: il primo finalizzato all'avvio dei progetti nelle singole scuole e il secondo a monitoraggio e rendicontazione dei progetti realizzati.

La Cabina di Regia ha stabilito, altresì, di dare attuazione anche alla formazione del personale ATA e di realizzare un sito dedicato al FAMI per la pubblicazione dei prodotti della ricerca-azione, per la condivisione delle buone pratiche della regione e per la messa in rete di tutta la documentazione utile all'intercultura. Iniziativa ultima della Cabina è la pubblicazione del presente volume.

2. Il volume: tra formazione, ricerca e azione

Il testo raccoglie diversi contributi che tentano di inquadrare il problema del rapporto tra teorie e prassi all'interno degli scenari e dei contesti multiculturali non solo del territorio abruzzese, ma anche di altre realtà territoriali, attraverso la voce di autorevoli studiosi e studiose di pedagogia interculturale. Dopo una breve, ma densa e profonda, *prefazione* a firma di Elsa Bruni, un primo quadro generale – sul dibattito pedagogico interculturale, soprattutto declinato sul tema dell'inserimento scolastico – viene tracciato nel contributo di Alessandro Vaccarelli. Si tratta di un tentativo ben riuscito di tracciare anche una storia del problema, mettendo insieme e tessendo i rapporti tra gli approcci teorici, i quadri normativi, le pratiche educative e didattiche. Ad esso fa seguito un'analisi dettagliata – a firma di Antonella Nuzzaci – sul senso e sulle funzioni della ricerca-azione vista nell'ottica di una pedagogia e di una didattica da considerarsi non solo interculturali, ma anche come più incisivamente *interculturalizzate*. Il contributo di Silvia Nanni intende offrire la documentazione di quanto la scuola del territorio abruzzese ha raggiunto attraverso i 59 progetti di ricerca-azione di taglio interculturale realizzati, promossi e finanziati dal Progetto FAMI, sotto la guida dell'Ufficio Scolastico Regionale Abruzzo e dei due Atenei di Chieti-Pescara e L'Aquila. Barbara Rastelli presenta invece uno spaccato territoriale e scolastico, l'IC di Martinsicuro, che, nella Regione Abruzzo, rappresenta forse la realtà a maggiore densità migratoria, nella quale molto si è lavorato, nel corso degli anni, in tema di intercultura, integrazione, inclusione. Veronica Riccardi inquadra, nel suo contributo, la grande questione della pedagogia interculturale, che non può essere intesa semplicisticamente come una *pedagogia per stranieri*, ma che va rivolta a tutti gli studenti, se vogliamo effettivamente contribuire allo sviluppo dell'idea di cittadinanza planetaria.

Maria Teresa Trisciuzzi, Manuela Ladogana e Michele Cagol intervengono su approcci educativi di tipo interculturale – letteratura per l'infanzia, narra-

zioni, emozioni – che oggi assumono un rilievo particolare nel dibattito pedagogico e che costituiscono un terreno di trasversalità (tanto in chiave teorica quanto rispetto all’esperienza educativa e didattica) da coltivare in ogni modo, considerate le potenzialità e il suo carattere particolarmente fertile. I contributi offrono peraltro idee e strumenti per un lavoro a scuola che sono molto ben inquadrati nelle prospettive della teoria pedagogica, del recente dibattito sulle emozioni e della letteratura per l’infanzia. Puglielli risponde invece alle domande che arrivano in termini di inserimento scolastico e di riuscita dei percorsi, per soffermarsi dunque su quella sfida emancipativa tesa ad affrontare, anche attraverso l’insegnamento dell’italiano L2, le disuguaglianze negli esiti dell’istruzione.

A completare il volume, due contributi che si interrogano sul rapporto tra la scuola e l’extrascuola. Alessandro D’Antone non soltanto affronta la questione del sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità, ma percorre anche l’ottica di un lavoro di rete che vede coinvolti insegnanti ed educatori. L’ultimo contributo, di Nicoletta Di Genova, riporta i dati di una ricerca sulla povertà educativa svolta nel territorio aquilano e si interroga su quali fattori, tra scuola, extrascuola e territorio, agiscono in termini di benessere educativo ed esiti della formazione scolastica.

Il testo può essere letto unitamente al volume a cura di Elsa M. Bruni (Università “Gabriele d’Annunzio” di Chieti-Pescara), *Una pedagogia possibile per l’Intercultura* (FrancoAngeli, 2019, *open access*), maggiormente orientato alle dimensioni teoriche ed epistemologiche degli approcci interculturali in educazione, essendo i due lavori frutto di un percorso di condivisione, raccordo, di scambio continuo.

2. Quarant'anni di inserimento scolastico: studenti e studentesse di altra cittadinanza, modelli e pratiche educative nel dibattito pedagogico-interculturale

di *Alessandro Vaccarelli*

1. Introduzione

L'intento di questo contributo è quello di contestualizzare il tema dell'inserimento scolastico degli alunni di cittadinanza non italiana all'interno della breve storia del dibattito pedagogico-interculturale in Italia. Per far ciò è necessario avanzare alcune premesse e sollevare questioni di rilevanza più generale, come ad esempio il rapporto tra le teorie e le prassi educative, i modelli pedagogici e didattici ipotizzati e quelli di fatto messi in atto nella scuola. Ci si interroga dunque, in modo sicuramente non esauriente, sulla validità dei dispositivi, delle azioni, delle direzioni e degli strumenti della pedagogia e dell'educazione interculturale, tra teoria e prassi, tra scuola ideale e scuola reale. Si tratta di passaggi di una certa complessità, che vanno letti in un rapporto che vede simultaneamente coinvolti gli scenari sociali, la teoria pedagogica, i modelli educativi, le pratiche scolastiche; un rapporto, questo, dal quale emergono soluzioni nient'affatto lineari, ma il più delle volte complesse e segnate da rotture, distanze, incomprensioni, disequilibri.

2. Scuola e multiculturalismo negli anni '80

Il 1981 è un anno simbolo per la storia sociale dell'Italia contemporanea. Per la prima volta infatti, un censimento della popolazione registra un saldo migratorio positivo (Macioti, 1992): i flussi in entrata (tra emigranti di ritorno e nuovi immigrati) si trovano a superare quantitativamente i flussi di uscita e ad avviare un processo di diversificazione e di articolazione sociale che sarà analizzato e discusso, in prospettiva multidisciplinare, all'interno del dibattito sul multiculturalismo. Si tratta ancora di una presenza esigua, che però sembra affermarsi e crescere costantemente nel corso del tempo: nel 1981, si calcolava la presen-

za di 321.000 stranieri, di cui solo circa un terzo *stabili*, presenza che troviamo quasi raddoppiata (con 625.000 unità) dieci anni dopo, nel 1991¹.

Si definiscono da subito i presupposti storici e sociali (legati alla crisi del modello domandista e dunque di flussi legati alle leggi della domanda e dell'offerta di manodopera) per disegnare sulla situazione italiana un modello a *immigrazione diffusa*, caratterizzato, come accade in altri paesi del Mediterraneo come ad esempio la Spagna, da un'accentuata eterogeneità, dovuta alla presenza di numerose nazionalità e provenienze geografiche, linguistiche, culturali. Se la domanda e l'offerta di lavoro non sono più il principio regolatore forte dei flussi migratori (in un *primo mondo* che ha attraversato, non senza conseguenze, la grande crisi petrolifera degli anni '70 e che, anche per quanto riguarda le economie più forti, ha visto crescere il fenomeno della disoccupazione), le migrazioni dipendono sempre più spesso da quei fattori di espulsione (le forti criticità politiche, sociali, economiche dei Paesi di emigrazione) che spingono all'esterno anche senza che la terra di approdo abbia una forza *attrattiva* particolarmente forte sul piano lavorativo.

In questo contesto iniziano ad emergere forme più o meno velate di razzismo e di intolleranza (Balbo, 1988) che risultano ai più come qualcosa di estraneo alla società italiana, ma solo in apparenza, avendo l'immigrazione riattivato un sistema di elaborazione dell'immaginario razzista di ben più lontana origine.

Nel contesto degli anni '80, le prospettive pedagogiche in tema di diversità culturale e linguistica vanno lette e considerate rispetto a due fattori chiave: le eredità degli anni '70 in tema di uguaglianza e diversità e di riformismo scolastico, gli esordi della pedagogia e dell'educazione interculturale (più propriamente *multiculturale*) anche all'interno della situazione italiana.

Per quanto riguarda il primo caso, le istanze legate ai temi dell'integrazione dei diversamente abili, dello svantaggio socioculturale e le diverse letture del rapporto uguaglianza/diversità sono già largamente operative nella scuola di base degli anni '80. Si pensi solo, a tal proposito, all'istituzione e all'implementazione di modelli pedagogici e organizzativi, come il tempo pieno, la programmazione, la valutazione, il sostegno e le iniziative di integrazione dei diversamente abili, che costituiscono un'importante eredità del riformismo e delle pedagogie innovative ed emancipazioniste degli anni '60 e '70. Una rapida considerazione va fatta anche rispetto ai temi dell'educazione alla pace (Visalberghi, 1985) (stimolata dalle tensioni della guerra fredda) e allo sviluppo (legata ai

1. Ministero dell'Interno, Dipartimento per le politiche del personale dell'amministrazione civile e per le politiche del personale ufficio centrale di statistica, *Dati statistici sull'immigrazione in Italia dal 2008 al 2013 e aggiornamento 2014*, testo disponibile su: [ucs.interno.gov.it/files/allegatipag/1263/immigrazione_in_italia.pdf](https://www.ucs.interno.gov.it/files/allegatipag/1263/immigrazione_in_italia.pdf).

grandi squilibri smascherati dalla decolonizzazione), che condizionano in qualche modo il bisogno di un confronto con l'*altro* basato sui temi del solidarismo, dei diritti umani, della convivenza non conflittuale a livello internazionale.

Nel secondo caso, la presenza di soggetti immigrati nel contesto sociale interroga la pedagogia su quali prospettive assumere per far fronte ai nuovi scenari e ai nuovi bisogni formativi che si andavano prospettando nella società italiana. Nei primi anni '80 la scuola non è ancora investita in modo significativo dalla presenza di alunni immigrati, e questo perché la grandissima prevalenza di adulti ha segnato – come è ragionevole che sia agli esordi del fenomeno – il carattere dell'immigrazione in Italia. E infatti, la pedagogia, prima ancora di *scoprire* il bambino o l'adolescente immigrato, avvia il dibattito interculturale come discorso più generale oppure nell'ambito dell'educazione degli adulti – con le ricerche di Francesco Susi (1988) sui bisogni educativi e sociali degli immigrati, con quelle di Duccio Demetrio (1984) sulla formazione professionale o con i contributi di Graziella Favaro (1987) sull'alfabetizzazione linguistica – per poi iniziare, nei primissimi anni '90, a rivolgersi ai problemi scolastici.

A fronte di una presenza ancora debole di studenti di cittadinanza non italiana nella scuola – si pensi che nell'a.s. 1983-1984 si contavano, ad esempio, soltanto 6.104 presenze, pari allo 0,06% sulla popolazione scolastica complessiva² – la scuola si attiva per come può, quasi in assenza di indicazioni ministeriali e di un quadro di riferimento teorico, facendo leva su idee, strumenti ed esperienze pregresse che non erano state pensate, però, per i bambini di diversa origine culturale. Se è vero che le conquiste degli anni '70 sono state importanti e decisive nella direzione della democratizzazione della scuola, d'altro canto è anche vero che la loro riformulazione e il loro adattamento rispetto all'inserimento scolastico degli alunni di diversa origine abbiano seguito vie e percorsi che hanno risentito – nelle pratiche educative – dei vizi di un atteggiamento inconsapevolmente etnocentrico. Molto sommariamente, possiamo analizzare alcune questioni, che hanno costituito, in un certo senso, anche un primo *imprinting*, le cui tracce sono ancora oggi visibili negli atteggiamenti educativi, nelle prassi e nei modelli di inserimento scolastico:

1. una definizione di cultura ancora ferma all'idea di *usi e costumi dei popoli*, con slanci verso l'esotismo o, al contrario, verso l'annullamento delle differenze. Su questo piano, le categorie di diversità e uguaglianza, applicate

2. Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale per i Sistemi Informativi, Direzione Generale per lo Studente, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno Scolastico 2003-2004*, 2004, testo disponibile su: www.edscuola.it/archivio/statistiche/alunnistranieri_04.pdf.

- ai concetti di identità e cultura, tendono ad essere assunte solo unilateralmente, favorendo o approcci di tipo multiculturale (con enfasi educative sempre poste sulle differenze tra i popoli) o di tipo assimilativo e dunque monoculturale (secondo un'idea di normalizzazione culturale e dunque di assimilazione);
2. un'idea di integrazione tutta orientata alla dimensione socioaffettiva e poco invece alla questione del successo scolastico quale fattore di emancipazione sociale;
 3. un'idea di immigrato come soggetto *naturalmente* svantaggiato, che si presenta dunque con *gap* linguistici e culturali da superare all'interno di un approccio di tipo compensativo (in analogia al modello della pedagogia per stranieri che si era affermato nella Germania degli anni '70) (Portera, 2000).

Tutto ciò attiva un'idea di inserimento scolastico caratterizzato da approcci di tipo compensativo che spiegano molto bene perché si sia diffuso in modo piuttosto generalizzato il ritardo scolastico come dispositivo-chiave per l'ingresso a scuola degli alunni di cittadinanza non italiana. Pur non disponendo di dati ufficiali relativi a questo periodo, è nella memoria di tutti il fatto che i soggetti in età scolare neoarrivati in Italia venissero iscritti in classi anche molto distanti da quella effettivamente frequentata nel paese d'origine e dall'età anagrafica, con un sovraffollamento nelle prime classi dell'ordine d'istruzione elementare. Se il ritardo scolastico, nelle intenzionalità educative dichiarate, ha lo scopo di facilitare l'inserimento nel nuovo contesto e di favorire un apprendimento linguistico basilare, nella realtà relega però l'alunno *immigrato* in una situazione marginale e genera motivi di scoraggiamento rispetto al proseguimento degli studi oltre la scuola dell'obbligo, con tutti i problemi che ne derivano a livello di inserimento e successo sociale (Vaccarelli, 2011). Peraltro il ritardo non aiuta neanche l'apprendimento linguistico, che di fatto avrebbe bisogno, per essere promosso, di momenti in cui l'intenzionalità educativa, gli strumenti e i metodi siano inseriti all'interno di adeguate prospettive e strumentazioni di tipo glottodidattico. Possiamo individuare in questo dispositivo di inserimento un atteggiamento mentale latente, caratterizzato da una percezione sociale che distingue, nell'universo dei soggetti di cittadinanza non italiana, soggetti deboli e soggetti forti, *immigrati* (i soggetti provenienti dalle aree povere del pianeta) e *semplici stranieri* (gli individui provenienti da realtà economicamente sviluppate e culturalmente apprezzate). Tale atteggiamento, insinuandosi anche nelle migliori intenzioni, attribuisce per via "naturale" una condizione di svantaggio allo studente immigrato, che in quanto tale è anche "povero", con un effetto alone che prende forma a partire da una condizione sociale letta e interpretata in modo alterato e viziata da categorizzazioni sociali più generali.

Sul piano normativo, gli anni '80 costituiscono soltanto un avvio. Un primo intervento generale, datato 1986, cerca di offrire – ma in modo ancora molto parziale e provvisorio – una risposta alle questioni relative al collocamento dei lavoratori immigrati “extracomunitari”³. Per quanto riguarda la scuola dobbiamo aspettare il 1989 per avere una prima circolare che consideri gli studenti “extracomunitari”. La C.M. 301/1989 prevede infatti la possibilità di estendere le applicazioni previste per gli studenti comunitari⁴ in tema di ingresso a scuola e, dunque, di iscrivere gli studenti immigrati «alla classe della scuola d'obbligo successiva, per numero di anni di studio, a quella frequentata con esito positivo nel Paese di provenienza»⁵.

A fronte di questo, le prime circolari ministeriali, che non a caso datano 1989 e 1990, raccogliendo anche le numerose richieste di chiarimento da parte delle scuole sulle modalità di accoglienza, rappresentano un primo e spesso non ascoltato tentativo di arginare la piega che la scuola italiana stava assumendo in assenza di linee guida e sulla pista di una anche comprensibile improvvisazione di fronte ad un fenomeno nuovo e sostanzialmente inaspettato.

3. L'affermazione della pedagogia interculturale e la scuola degli anni '90

Negli anni '90, i processi di trasformazione multiculturale della società italiana iniziano a presentarsi, tanto agli studiosi quanto all'opinione pubblica, come un dato di fatto e visibilmente *strutturale*, all'interno di uno scenario che, rapidamente, viene ancora a cambiare aspetto e fisionomia poiché, non solo il fenomeno migratorio cresce quantitativamente, ma si compone e si ricompone anche negli assetti e nelle sue dimensioni socio-culturali interne. Il crollo del muro di Berlino, ad esempio, apre la strada a nuovi flussi, che andranno a modificare per tutti gli anni '90 le forme dell'universo migratorio presente in Italia e anche il modo attraverso cui esse vengono percepite. La *sindrome da assedio* o *da invasione* attraversa l'Italia e la “fortezza Europa”, sull'onda di un'emotività collettiva costruita e supportata dalle immagini mediatiche degli sbarchi sulle coste italiane. L'immigrazione diventa un fenomeno strutturale nella società italiana, come dimostra, anche nell'alternanza delle stagioni politiche e

3. L. 30 dicembre 1986, Norme in materia di collocamento e trattamento dei lavoratori extracomunitari immigrati e contro le immigrazioni clandestine.

4. D.P.R. 10/09/1982, n. 722 recante l'attuazione della direttiva CEE n. 77/486 relativa alla formazione scolastica dei lavoratori migranti.

5. C.M. n. 301 del 8/9/1989, *Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio.*

del clima verso gli immigrati da parte dell'opinione pubblica, l'intensa attività legislativa che vede le sue applicazioni su questioni generali e particolari: la Legge Martelli⁶, che segna il riconoscimento del bisogno di dare una *forma* alla presenza straniera in Italia attraverso i primi dispositivi di regolarizzazione, la Legge Turco Napolitano⁷, più orientata all'integrazione e alla costruzione di una società multiculturale, la Bossi Fini⁸ (datata 2002, e quindi riferita al periodo che analizzeremo nel prossimo paragrafo), più preoccupata del contenimento dei flussi. Nel corso degli anni '90, si affermano le generazioni più giovani e i soggetti in età scolare assumono una centralità diversa all'interno della popolazione immigrata, sia perché aumentano i nati in Italia sia per effetto dei ricongiungimenti familiari: ad esempio, nel 1996 troviamo che i minorenni di cittadinanza non italiana costituiscono il 14,4% dell'intera popolazione straniera, mentre nel 2000 arriviamo a toccare già il 21,3%⁹. Non si tratta soltanto di bambini e bambine: sul finire degli anni '90, infatti, comincia ad emergere la presenza di studenti di cittadinanza non italiana anche nella scuola superiore. Dalle 6.104 presenze di alunni di origine migrante nella scuola italiana (pari allo 0,06% sul totale degli alunni) nel 1986, passiamo a 73.362 presenze nel 1997, vale a dire allo 0,8% sul totale della popolazione scolastica (MIUR, 2019)¹⁰.

Gli iniziatori della ricerca in ambito interculturale (tra i quali abbiamo ricordato Susi, Demetrio, Favaro) saranno i principali portavoce di un importante dibattito, che vedrà nascere numerosi studi di carattere teorico e numerose indagini sul campo, nonché la definizione della pedagogia interculturale quale settore specialistico dell'indagine pedagogica, legittimato anche dall'istituzione di corsi di insegnamento universitario. A fronte di un bisogno di chiarezza da parte della scuola sulle prassi da adottare in presenza di alunni migranti – a volte esplicitato ma più volte ancora latente –, si cercano di definire oggetti e metodi della pedagogia interculturale, nonché i principi di un nuovo modo di intendere l'educazione in una scuola e in una società ulterior-

6. Legge 28 febbraio 1990, n. 39, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 dicembre 1989, n. 416, recante norme urgenti in materia di asilo politico, di ingresso e soggiorno dei cittadini extracomunitari e di regolarizzazione dei cittadini extracomunitari ed apolidi già presenti nel territorio dello Stato. Disposizioni in materia di asilo.

7. Legge 6 marzo 1998, n. 40, Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.

8. Legge 30 luglio 2002, n. 39, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina della immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*.

9. Istat: demo.istat.it.

10. MIUR (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2017-2018*, testo disponibile su: miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429.

mente diversificate dalla presenza di nuovi soggetti sociali e arricchite nella loro compagine ormai multiculturale. Si fanno strada alcune idee estremamente importanti, seguite da numerose ricerche di giovani studiosi, che si legheranno indissolubilmente all'identità della pedagogia interculturale italiana e ai suoi sviluppi:

1. l'esplorazione e l'approfondimento del concetto antropologico di cultura, considerato come chiave per rielaborare le premesse e le modalità dell'esperienza educativa, al di fuori di visioni riduzionistiche tese a promuovere interventi di tipo museografico o etnografico e comunque orientate all'esotismo (Nigris, 1996; Gobbo, 2000);
2. la necessità di pensare l'approccio interculturale come trasversale a tutte le dimensioni dell'istruzione e dell'educazione scolastica, e quindi non come un'aggiunta al "normale" svolgimento della progettualità formativa (Susi, 1999); la necessità, ancora, di rivolgere un'esperienza educativa di questo tipo a tutti i soggetti, immigrati e non, secondo la doppia modalità dell'integrazione e dell'integrazione (Demetrio & Favaro, 1992);
3. la conseguente messa in campo di due concetti chiave, accoglienza e integrazione, da tradurre in dispositivi organizzativi, pedagogici e didattici, utili ad orientare in direzione interculturale l'inserimento scolastico degli studenti di cittadinanza non italiana;
4. l'affermazione della prospettiva della mediazione culturale e linguistica e la riflessione e analisi sulla professione del mediatore culturale quale professionista che, anche nei contesti scolastici, si fa promotore di advocacy ed empowerment e di buone relazioni fondate sulla condivisione, sulla comprensione, sulla gestione di eventuali conflitti (Fiorucci, 2000).

Soprattutto in riferimento alle idee di *accoglienza e integrazione*, nonché alle sollecitazioni da parte della scuola riferite alle difficoltà di tipo linguistico, i problemi relativi all'apprendimento e all'insegnamento dell'italiano come seconda lingua emergono come questione cruciale, soprattutto rispetto alle funzioni che la lingua esercita rispetto all'integrazione sociale più in generale e al successo scolastico (Vaccarelli, 2001). Negli anni '90 sono tuttavia pochi i pedagogisti che se ne occupano, mentre sono soprattutto gli studiosi delle scienze del linguaggio che inquadrano il problema visto però dal punto di vista tecnico e specialistico (Tosi, 1995). Laddove presente, l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua tende a presentarsi ancora come compensativo, nei termini di "recupero" linguistico, in assenza di una formazione degli insegnanti tale da promuovere un approccio glottodidattico idoneo, e viziato da un pregiudizio di fondo sul bilinguismo degli immigrati, tale da favorire l'idea secondo cui

le lingue d'origine rappresentino un ostacolo all'apprendimento dell'italiano e all'inserimento scolastico e sociale (Vaccarelli, 2001).

Negli anni '90 il Ministero della Pubblica Istruzione produce una serie di indicazioni normative ed orientative, che iniziano a disegnare un modello di inserimento scolastico pensato, in continuità con le prospettive della pedagogia interculturale, sul piano dell'accoglienza e dell'integrazione. Molto significativa è la C.M. n. 205 del 26/7/1990, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, che, oltre ad introdurre ufficialmente e formalmente l'idea di educazione interculturale nella scuola, chiarisce in modo netto e chiaro alcuni principi regolativi legati all'inserimento scolastico: il criterio dell'assegnazione dell'alunno alla classe corrispondente all'età anagrafica e nel rispetto della scolarità pregressa viene definitivamente esteso anche ai soggetti "extracomunitari" e in questo senso le prove di accertamento delle competenze linguistiche sono considerate in funzione formativa e non in direzione selettiva; si ribadisce inoltre il criterio della disseminazione e della compresenza (già accennato un anno prima nella C.M. 301/89), quindi della possibilità di inserire un numero massimo di cinque alunni dello stesso gruppo linguistico per classe e al tempo stesso di evitare, laddove possibile, l'isolamento rispetto a compagni della stessa provenienza. Il ritardo scolastico, evidentemente, viene messo bene a fuoco dallo spirito della circolare come "problema" da affrontare e risolvere visto che, come la stessa circolare recita, «l'inserimento in classe inferiore potrebbe risultare addirittura penalizzante per l'alunno, se disposto soltanto a causa dell'insufficiente padronanza della lingua italiana». Molte altre questioni vengono affrontate da circolari e documenti normativi successivi: questioni di merito riguardanti l'educazione interculturale¹¹, il diritto all'istruzione agli individui privi di permesso di soggiorno¹², la necessità dell'impegno contro le forme di intolleranza, razzismo, antisemitismo¹³, tutte istanze che ritroveremo nella Legge 6 marzo 1998, nota come legge Turco Napolitano, n.40 *Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero* (in particolare, gli artt. 35, 36 e 37). Un'analisi della normativa spinge, in continuità con quanto in sede di riflessione e di ricerca pedagogica si viene maturando negli anni '90, a pensare ad una via integrazionista della scuola italiana, fondata sull'interculturalismo quale prospettiva/sfida/approccio dell'educazione e della formazione.

11. C.M. n. 73 del 2/3/1994, *Dialogo interculturale e convivenza democratica*.

12. C.M. n. 5 del 12/1/94, *Iscrizione nelle scuole e negli istituti di ogni ordine e grado di stranieri privi di soggiorno*.

13. C.M. n. 56 del 16/2/1995, *Campagna europea dei giovani contro il razzismo, la xenofobia, l'Antisemitismo e l'intolleranza*.

4. Intercultura e scuola nelle sfide del nuovo millennio

Nei due decenni che aprono il terzo millennio, possiamo individuare due grandi momenti che segnano e denotano gli scenari globali e le loro ricadute sulle società multiculturali e sul dibattito pedagogico: la grande crisi internazionale aperta dall'attentato alle Torri Gemelle nel settembre 2001, il diffondersi anche in Europa di fenomeni di terrorismo integralista-islamico da un lato, e l'inasprirsi delle emergenze umanitarie nel sud del mondo, nonché la crisi economica internazionale dall'altro.

Il nuovo secolo e il nuovo millennio si aprono in Italia con un'accentuazione del dibattito tra favorevoli e contrari alla nuova identità multiculturale del paese, che si riflette nel terreno del confronto politico e nelle attività legislative orientate a favorire misure più restrittive circa i flussi, le regolarizzazioni, il contenimento delle situazioni di irregolarità (ricordiamo in questo senso la Legge Bossi Fini del 2002). Se ancora alla base di tutto ciò si costruiscono argomentazioni e narrazioni legate a paure sociali di ordine economico (premono sul tasto della disoccupazione e della competizione in ambito occupazionale) o di ordine socio-culturale, l'attacco alle Twin Towers e gli attacchi terroristici che colpiscono diversi Paesi europei negli anni successivi finiscono per centrare le paure sociali anche sulle dimensioni politico-identitarie (un'islamizzazione dell'Europa paventata da più parti) e su visioni securitarie di un multiculturalismo che inizia a divenire per certe forze politiche, e per certi imprenditori della paura, indigesto da un lato e centro di discussione e occasione per la costruzione del consenso da un altro.

Il modello dello *scontro delle civiltà* (Huntington, 2000), elaborato già prima dell'11 settembre come nuovo modo di considerare le relazioni internazionali dopo la Guerra Fredda, si afferma nelle opinioni pubbliche occidentali e genera attenzioni nuove anche dentro i dibattiti politici interni circa la presenza degli immigrati. Solo negli ambienti più sensibili ed attenti alle questioni di carattere interculturale, esso viene considerato una vera e propria *trappola* per i rapporti internazionali (Genovese, 2003), disegnando un futuro che potremmo definire distopico e un presente che, sempre sul piano internazionale, si presenta teso e inquietante. A prescindere da tutto ciò, l'Italia si presenta ormai come una realtà strutturalmente multiculturale, e non solo per la presenza degli immigrati, ma anche per effetto di una globalizzazione che, tanto sul piano economico quanto su quello culturale, contribuisce a ridefinire molti aspetti della vita sociale (Genovese, 2003).

I più recenti avvenimenti in molte aree dell'Africa e del Mediterraneo, le diverse emergenze umanitarie (soprattutto di origine politica), le questioni dei rifugiati e dei richiedenti protezione internazionale (tra cui numerosi minori,

anche non accompagnati) aprono scenari ed emergenze, i cui sviluppi hanno messo in moto nuove dinamiche nella società multiculturale italiana ed europea, tali da stimolare ulteriormente la ricerca e la pratica pedagogico-interculturale su problemi relativamente inediti e ancora molto da esplorare. Ciò anche a fronte dell'inasprimento del clima di intolleranza cui quotidianamente si assiste non solo nelle interazioni sociali quotidiane, ma anche in un linguaggio politico che non si esime dall'assumere toni talvolta pienamente razzisti (Vaccarelli, 2018).

Le “mancate” occasioni legislative (si pensi al *naufragio* della legge su *Ius soli* e *Ius culturae* nel 2017) e i decreti restrittivi in tema di approdo nei porti e accoglienza, che hanno richiamato l'attenzione degli osservatori nazionali e internazionali in tema di diritti umani, hanno fatto sponda con la crescita dei fenomeni di ostilità e razzismo, con un discorso sociale che ha esasperato le logiche securitarie e le paure da sindrome da invasione (*ibidem*). La Commissione sull'intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni di odio, istituita il 10 maggio 2016, in un documento di ampio respiro culturale e pedagogico, ha costruito un quadro molto chiaro sulla situazione degli ultimi anni, che vede, tra le emergenze, la diffusione e l'esplosione dell'*hate speech* nei confronti delle minoranze, l'aumento esponenziale di siti razzisti sul *web*, l'affermazione di rappresentazioni dell'immigrazione legate a *narrazioni*, soprattutto veicolate dai media, fuorvianti e distorte, la presenza di un significativo numero di crimini d'odio.

Il clima sociale e l'inasprimento delle condizioni (già a partire dalla chiusura dei porti e dai decreti sulla sicurezza)¹⁴ che, alle soglie del 2020, regolano l'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale, hanno posto numerosi interrogativi sul futuro di un sistema (si pensi ai progetti SPRAR ad esempio) che ha cercato in questi ultimi anni di affrontare numerosi bisogni (primari e secondari) e le grandi sfide, anche educative, dell'accoglienza e dell'integrazione (cfr. Cerrocchi, 2019).

Per quanto riguarda l'universo migratorio, possiamo individuare alcuni aspetti centrali, che si riflettono direttamente sulla scuola, circa la tendenza alla stabilizzazione e all'assunzione di un carattere strutturale, vale a dire di una sua “radicazione” nella storia sociale e nelle prospettive future. Si tratta, in particolare, di segnali evidenti, riportati e descritti nei diversi rapporti statistici, tra i quali: la presenza di famiglie con progetti di vita pensati e in via di realizzazione all'interno della società italiana; l'incremento di richieste di cittadinanza e di altri dispositivi utili alla residenza nel lungo periodo (ad esempio, la carta di

14. Ci si riferisce al Decreto Legge n. 113 del 2018 e il cosiddetto Decreto Sicurezza bis del 2019.

soggiorno); il cambiamento di status (da “extracomunitari” a “comunitari”) per diverse nazionalità appartenenti ai nuovi paesi membri dell’Unione Europea; l’emergere delle seconde generazioni, e quindi di individui che, nascendo in Italia, rappresentano un nuovo elemento di stabilizzazione e una nuova sfida per le diverse connotazioni sociologiche e culturali che l’universo migratorio viene ad assumere.

Se questi processi riguardano le migrazioni di tipo essenzialmente economico e quei gruppi ormai *storici* e consolidati, la grande novità di questi ultimi anni riguardano soprattutto l’arrivo di richiedenti protezione internazionale e dunque di soggetti che nel loro *background* di esperienze hanno spesso vissuto situazioni traumatizzanti e che pongono domande di accoglienza e di integrazione molto specifiche e sostanzialmente diverse da quelle che hanno caratterizzato i gruppi giunti in Italia nei decenni precedenti.

In continuità con la fase precedente, ricca di stimoli sul piano teorico e su quello della ricerca sul campo, le prospettive pedagogiche si presentano ancora più mature ed articolate. Se gli anni ’90 sono stati importanti per il loro carattere *fondativo*, nell’individuazione dei temi e dei problemi più salienti, nelle esplorazioni delle dimensioni più rilevanti della pedagogia e dell’educazione interculturale, nei successivi due decenni sono state approfondite alcune questioni cruciali, unitamente all’apertura di nuove strade di riflessione e indagine, dovute, da un lato, ai processi di maturazione interna del dibattito sull’interculturalismo (Cambi, 2001; 2006; Pinto Minerva, 2002; Santerini, 2017; Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017), dall’altro, ai cambiamenti legati al quadro sociale e culturale. Pur non entrando nel merito della loro complessa e articolata natura, proveremo ad elencare i grandi temi che hanno caratterizzato il dibattito pedagogico-interculturale:

1. si fa strada una più matura attenzione posta alla “generalità” dell’approccio interculturale (e dunque ad un’educazione per tutti e per tutte, e non solo pensata, seppur in chiave emancipativa, ai soli studenti migranti): un approccio visto come la grande scommessa pedagogica per affrontare le sfide del multiculturalismo, per promuovere saperi utili all’esercizio della cittadinanza planetaria (Loiodice & Ulivieri, 2017; Polenghi, Fiorucci & Agostinetto, 2018), nuovi abiti mentali in grado di orientare i soggetti nella complessità del momento storico e sociale (Bruni, 2016) e, sicuramente, per assicurare, anche, le migliori condizioni per rimuovere fattori di condizionamento o di ostacolo al successo formativo di alunni e alunne delle migrazioni (Benvenuto, 2011);
2. si raccoglie la necessità di passare da un’educazione ad una didattica interculturale (Susi, 1999) soprattutto nella prospettiva di chi comincia a ri-

- pensare, in chiave epistemologica e didattica, il sapere e i saperi nella loro valenza interculturale (Catarci, 2004; Fiorucci, 2008; Catarci & Fiorucci, 2015);
3. si fa avanti, alla luce di quanto detto, il dibattito su libri di testo (Portera, 2000), e il rinnovamento dei programmi, la riflessione sui contenuti dell'istruzione (Fiorucci, 2008);
 4. si affermano come temi centrali, anche per l'impennata dei fenomeni di intolleranza e razzismo degli ultimi anni, le questioni della convivenza, della decostruzione degli stereotipi e dei pregiudizi (Lorenzini & Cardellini, 2018; Vaccarelli, 2018), della mediazione interculturale (Catarci, Fiorucci & Santarone, 2009);
 5. si apre lo sguardo al rapporto tra scuola ed extrascuola, ai contesti informali e non formali dell'educazione, al ruolo delle famiglie, fino ad arrivare a leggere e pensare l'intercultura anche in relazione agli spazi urbani, al tempo libero (Giusti, 2008), allo sport (Zoletto, 2010) ecc.;
 6. la normativa sull'inserimento scolastico dei ragazzi con cittadinanza non italiana e le linee guida elaborate in sede ministeriale si presentano, in questa fase, piuttosto allineate alle consapevolezze della pedagogia interculturale italiana e si pongono come documenti di spessore e ampio respiro¹⁵; si presenta con esse un modello di scuola ormai maturo quantomeno sul piano ideale, mentre sul piano della scuola reale si osserva una situazione ancora a macchia di leopardo per quanto riguarda la diffusione delle buone pratiche e l'applicazione della normativa; è in questa prospettiva che si sono definite linee guida, approcci, pratiche e dispositivi per un'accoglienza e un'integrazione che per dirsi tali non possono che passare anche attraverso la promozione del successo negli apprendimenti scolastici;
 7. i problemi relativi all'equità nei risultati dell'istruzione, lungi dall'essere risolti o superati, continuano ad essere analizzati e studiati, poiché (come a breve vedremo) risultano ancora evidenti le condizioni di svantaggio sociale e rischio educativo che accompagnano la scolarizzazione di studenti e studentesse di altra cittadinanza (Benvenuto, 2011);
 8. si pone attenzione, sia sul piano della ricerca sia sul piano dell'intervento pedagogico, sui ragazzi e sulle ragazze di seconda generazione (Ulivieri, 2018), sui loro bisogni formativi e sociali che spesso, soprattutto a scuola, vengono sottovalutati e sottodimensionati;

15. Ci riferiamo in particolare a: C.M. n. 24/2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*; C.M. n. 2/2010, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana*; *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (2014).

9. si afferma l'esigenza di implementare piani strategici e sistemici per la formazione degli insegnanti (Bolognesi, 2019).

Ci troviamo di fronte ad una scuola che ha visto un rapido incremento della popolazione di origine migrante a partire dagli anni '80 in poi. Nell'a.s. 2017-2018, gli alunni con cittadinanza non italiana arrivano alle 842.000 unità, pari al 9,7% dell'intero universo di studenti e studentesse italiani/e, con una ripartizione tra prime e seconde generazioni che vedono quest'ultime assumere una decisa centralità all'interno della popolazione con *background* migratorio (il 63% degli alunni di altra cittadinanza è nato in Italia)¹⁶.

I dati più recenti (a.s. 2017-2018) relativi a ritardo scolastico e dispersione evidenziano come continui a permanere il divario tra studenti italiani e di altra cittadinanza. Leggiamo nel rapporto MIUR (2019, pp. 11-12)¹⁷:

[...] è evidente come il fenomeno della dispersione scolastica colpisca maggiormente i cittadini stranieri rispetto a quelli italiani; nella scuola secondaria di I grado la percentuale di alunni stranieri che abbandona la scuola si è attestato, nel periodo considerato, al 2,92%, contro lo 0,45% relativo agli alunni con cittadinanza italiana. Gli stranieri nati all'estero, con una percentuale di abbandono del 4,11%, sono in situazione di maggiore difficoltà rispetto agli stranieri di seconda generazione, ossia quelli nati in Italia che, indubbiamente più integrati, hanno riportato una percentuale di abbandono complessivo dell'1,84%. A ciò aggiungiamo che, per quanto importanti passi avanti siano stati fatti, nell'a.s. 2017-2018 gli studenti italiani in ritardo sono il 9,6% contro il 30,7% degli studenti con cittadinanza non italiana.

Possiamo individuare dunque alcune criticità preoccupanti, delle quali l'attività periodica di monitoraggio del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dà ampiamente testimonianza. Ancora una volta osserviamo, tra scuola ideale e scuola reale, uno scarto ancora oggi evidente, che interroga su quanto i principi e gli orientamenti pedagogico-interculturali siano entrati a far parte effettivamente della cultura professionale dei docenti e dei dirigenti e su quanto siano effettivamente implementabili all'interno di una situazione sempre più povera e depauperata non solo di risorse umane e finanziarie, ma anche di tempo-scuola.

16. MIUR (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. a.s. 2017-2018*, testo disponibile su: miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726.

17. MIUR (2019), *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016-2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017-2018*, testo disponibile su: www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741.

5. Conclusioni

Nonostante i punti di criticità evidenziati (se pensiamo soprattutto agli esiti dell'istruzione degli studenti di cittadinanza non italiana), la scuola inizia ad essere più consapevole dell'importanza dei processi educativi interculturali e dell'implementazione di modelli e pratiche utili ad un rinnovamento della formazione e alla promozione del successo scolastico. In questo senso va riconosciuto il ruolo della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti sui temi dell'educazione interculturale. Il grande progetto del Fondo asilo migrazione e integrazione 2014-2020 (FAMI) che ha visto coinvolti gli Uffici Scolastici regionali, numerose università, scuole, ha inteso promuovere un grande salto in avanti proprio in tale direzione, attraverso l'istituzione, per l'a.a. 2016-2017, del Master in *Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche nei contesti multiculturali* e di piani per la ricerca-azione che hanno visto coinvolte numerosissime scuole. Un impegno questo che ha tentato di ridurre quel divario tra scuola ideale e scuola reale più volte richiamato e di far perno sul principio della *moltiplicazione delle conoscenze* che la formazione ha insito in sé, per consapevolizzare ulteriormente il sistema d'istruzione, arrivando a toccare capillarmente i territori e i contesti scolastici, per diffondere pratiche che potranno contribuire ad affrontare meglio le grandi sfide dell'intercultura.

Riferimenti bibliografici

- Aime M. (2004), *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino.
- Balbo R. (1988), *All'erta siam razzisti*, Mondadori, Milano.
- Benvenuto G. (2011) (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma.
- Bolognesi I. (2019) (a cura di), «Formare gli insegnanti per una scuola democratica e interculturale. L'esperienza dei Master universitari "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali"», in *Educazione interculturale (numero monografico)*, 17, 1, testo disponibile su: rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/.
- Bruni E. (2016), «Interculture as a cognitive style», in *Educational Reflective Practices*, VI, 1, pp. 7-20.
- Cambi F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.
- Cambi F. (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.
- Catarci M. (2004), *All'incrocio del saperi. Una didattica per una società multiculturale*, Anicia, Roma.

- Catarci M. & Fiorucci M. (2015) (a cura di), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- Catarci M., Fiorucci M. & Santarone D. (2009) (a cura di), *In forma mediata. Saggi sulla mediazione interculturale*, Unicopli, Milano.
- Cerrocchi L. (2019) (a cura di), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Demetrio D. (1984) (a cura di), *Immigrazione straniera e interventi formativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Demetrio D. & Favaro G. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Favaro G. (1987), *Italiano seconda lingua*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorucci M. (2000), *La mediazione culturale e linguistica. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma.
- Fiorucci M. (2008) (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F. & Portera A. (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.
- Genovese A. (2003), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bononia University Press, Bologna.
- Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma.
- Huntington S. (2000), *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Garzanti, Milano.
- Liodice I. & Ulivieri S. (2017), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari.
- Lorenzini S. & Cardellini M. (2018) (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, FrancoAngeli, Milano.
- Macioti M.I. (1992) (a cura di), *Per una società multiculturale*, Liguori, Napoli.
- MIUR (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana, Anno scolastico 2017-2018*, testo disponibile su: miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429.
- Nigris E. (1996) (a cura di), *Educazione interculturale*, Mondadori, Milano.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Polenghi S., Fiorucci M. & Agostinetto L. (2018), *Diritti Cittadinanza Inclusione*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Portera A. (2000), *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*, CEDAM, Padova.
- Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Erickson, Trento.
- Susi F. (1988), *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*, FrancoAngeli, Milano.

- Susi F. (1999) (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze, e strumenti*, Armando, Roma.
- Tosi A. (1995), *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ulivieri S. (2018) (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, ETS, Pisa.
- Vaccarelli A. (2001), *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale. Fattori culturali e psico-socio-pedagogici negli apprendimenti linguistici degli studenti immigrati*, ETS, Pisa.
- Vaccarelli A. (2008), *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*, ETS, Pisa.
- Vaccarelli A. (2011), *L'inserimento scolastico degli alunni di cittadinanza non italiana: storia, problemi e prospettive pedagogiche*, in G. Benvenuto (2011) (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma.
- Vaccarelli A. (2018), *Mala tempora currunt. L'intercultura come sfida e necessità*, in Polenghi S., Fiorucci M. & Agostinetto L. (2018) (a cura di), *Diritti Cittadinanza Inclusione*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Visalberghi A. (1985) (a cura di), *Scuola e cultura di pace*, La Nuova Italia, Firenze.
- Zoletto D. (2010), *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura nei campi da gioco*, Cortina, Milano.

3. La ricerca-azione come ricerca di scopo in ambito interculturale: analizzare le situazioni, i fatti e gli eventi educativi in contesti didattici complessi

di *Antonella Nuzzaci*

1. La ricerca-azione: un paradigma complesso

Stringer (2007, p. 20) intende la ricerca-azione (RA) come un processo che fornisce i mezzi con cui le parti interessate esplorano la loro esperienza, acquisiscono maggiore chiarezza e comprensione degli eventi, dei fenomeni e delle attività usando quanto compreso per avanzare soluzioni efficaci in risposta a problemi emergenti. La definizione di Stringer recupera la prospettiva di RA elaborata da Cochran Smith & Lytle (2009), che la concepiscono come uno strumento capace di avviare un positivo cambiamento da parte di chi è coinvolto nel processo, precisando cosa tale coinvolgimento comporti e a quali condizioni e livelli esso si determini. Herr & Anderson (2005) sostengono inoltre come la RA sia una forma di indagine collaborativa che viene svolta da individui, comunità, organizzazioni, ovvero un'attività di tipo comunitario, volta a migliorare la qualità della pratica in maniera partecipata. Tale precisazione diviene centrale per comprendere come esista ancora oggi un divario storico tra ricerca in educazione tradizionalmente generalizzata prodotta da ricercatori e ricerca svolta dagli insegnanti, incentrata su esigenze specifiche che riguardano i contesti classe; divario questo che nel tempo ha privilegiato in educazione la ricerca di base ed emarginato quella applicata. Si tratta della annosa e classica distinzione tra modi di *fare ricerca sulla didattica* (ricercatori) e modi di *fare ricerca nella didattica* (insegnanti), che condividono una stessa certezza, che niente è certo in educazione (Nuzzaci, 2005).

Le concettualizzazioni e le interpretazioni del rapporto tra pratiche della ricerca e pratiche didattiche descrivono i requisiti di una azione che si pone lungo un *continuum* logico tra un insegnamento metodologicamente rigoroso incentrato sulla ricerca e una ricerca rigorosamente strutturata in funzione dell'insegnamento. Pertanto, la RA può essere incorporata nella didattica attraverso studi e progetti volti a migliorare l'esperienza dell'insegnamento dei docenti e

dell'apprendimento degli studenti nell'idea che la comunità possa indirizzarsi verso una dimensione apprenditiva qualitativamente apprezzabile. Coinvolgere nella ricerca dirigenti, insegnanti, studenti, genitori ecc. può influenzare favorevolmente sia la pratica di insegnamento sia quella di apprendimento ed incoraggiare i soggetti a guardare oltre la *lezione* nel tentativo di abbattere difficoltà, barriere e pregiudizi. In questa ottica, potenziare il rapporto tra ricercatore e insegnante vuol dire qualificare la ricerca didattica e concepirla come rilevante per la comunità educativa e per il mondo reale.

È in questo senso che la RA supera l'idea *si fa ricerca e si spende*, con cui si torna alla *ricetta educativa* e ad una sorta di *conformismo didattico* che impedisce di guardare a modelli innovativi di intervento, in base ai quali, una volta analizzate le variabili di ingresso di una specifica situazione di insegnamento/apprendimento, si configura una precisa soluzione. È in questa chiave interpretativa, dove l'insegnante non è solo *utilizzatore* dei risultati della ricerca o *applicatore* di schemi d'azione per scegliere o costruire interventi più efficaci, ma suo promotore e iniziatore, che la RA consente di migliorare la professionalità docente nel suo complesso e di renderne più incisiva l'azione. L'acquisizione di competenze di ricerca da parte dell'insegnante consente infatti di intervenire a differenti livelli della proposta didattica evitando di rinchiuderla nella mera esecuzione di dispositivi tecnici che la renderebbero subalterna. Gli insegnanti, come i ricercatori, sono chiamati, in virtù degli obblighi etici a cui attiene la loro professione, a interpretare le esigenze degli allievi e della scuola ed a rispondervi in maniera adeguata.

Si tratta di due distinti micro-mondi sociali, quello degli *insegnanti* e quello dei *ricercatori*, che determinano diversi flussi di conoscenza nello svolgimento di una ricerca educativa, la cui qualità deriva dai tipi di interazione tra i due universi ed è influenzata da come i soggetti considerano conoscenza e percezioni ad essa corrispondenti. La RA, facendo leva su un processo "riflessivo" (Pourtois, 1992), si distingue da altre forme di ricerca per il fatto che ricercatori e insegnanti studiano le proprie pratiche (Whitehead, 1989), permettendo di migliorare la qualità dell'azione dell'uno e dell'altro dall'interno. L'ampio dibattito sull'opportunità da parte dell'insegnante di utilizzare forme di ricerca più tradizionali introduce il paradigma della consapevolezza nella pratica professionale attraverso analisi e riflessioni tese al suo miglioramento che portano con sé un livello più elevato di istruzione di tutti gli allievi. Considerata essenziale, potenzialmente facilitante la comprensione sia del fenomeno oggetto di studio sia del processo di ricerca stesso, la riflessività può aiutare a "demistificare il processo di ricerca-azione" offrendo una visione più chiara delle connessioni virtuose fra teoria e pratica. Tale discorso si traduce in una ri-collocazione e ri-distribuzione dei ruoli e dei compiti della ricerca, ma soprattutto in una ri-

flessione critica sul processo decisionale e realizzativo in assenza del quale è impossibile innovare la didattica, che, essendo esercizio di significazione e di attribuzione di senso alle varie componenti nella selezione di linee di comportamento tra più quelle possibili, perviene all'assunzione di decisioni e conduce a definizioni operative specifiche che coinvolgono i diversi attori sociali.

È in questa direzione che la RA ha aperto la strada a due tipologie di ricercatore, il cui lavoro sottintende anche l'osservazione della pratica didattica all'interno di precise realtà scolastiche:

1. il *ricercatore professionista*, cioè quello che ha un interesse diretto per la comprensione e il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento;
2. l'*insegnante*, cioè colui che ha la responsabilità dell'insegnamento e un forte interesse a migliorarlo.

La situazione ottimale sarebbe dunque quella di vedere nello studio e nell'applicazione dei risultati a problemi educativi, legati ad uno specifico contesto scolastico, il coinvolgimento sia dello specialista della ricerca che dell'insegnante. Quanto detto mette in campo il ruolo assunto dalla competenza nella ricerca. Gli insegnanti con *expertise* nella ricerca riescono ad usare tecniche coerenti con la natura della scienza, la quale suggerisce una comprensione adeguata delle caratteristiche e dei processi educativi, e sono in grado di stimolare una didattica attiva capace di far ragionare gli allievi per problemi e per compiti di realtà. Questo perché nel rapporto didattica-ricerca si esprime la capacità e lo sforzo degli insegnanti di tradurre in modo esplicito la comprensione della scienza pedagogica nelle pratiche, la quale risulta determinante per incoraggiare una adeguata interpretazione dell'azione didattica. Sebbene gli insegnanti infatti si trovino ad attingere a teorie ben fondate per sostenere i loro processi decisionali, queste devono essere tradotte e applicate a ciascuna situazione didattica.

La RA assume pertanto il carattere ricerca critica che affronta problemi reali e che implica la collaborazione, il dialogo, l'apprendimento reciproco e prevede la produzione di risultati tangibili. Se il suo scopo è quello di migliorare le pratiche, allora essa non può che armonizzare processi di ricerca, abitudini, assunzioni, capacità di lavorare in armonia con gli altri e spirito professionale.

2. La ricerca-azione in contesti didattici multiculturali

La RA nell'educazione interculturale diviene dunque uno strumento potenzialmente idoneo a generare miglioramenti reali nelle aule e sostenuti nelle scuole, aprendo l'attenzione a domande quali: perché occorre fare ricerca in

contesti didattici multiculturali? chi la fa e come si apprende a farla? I fenomeni educativi in tali contesti didattici, come tutti fenomeni, riguardano la questione ontologica, ovvero delle cose in se stesse o delle loro rappresentazioni; la questione epistemologica, ovvero del rapporto tra chi e che cosa, che concerne la conoscibilità della realtà e la relazione tra ricercatore e contesto studiato; la questione metodologica, ossia di come la realtà può essere conosciuta e degli strumenti che fanno parte del processo conoscitivo. Quest'ultima dimensione è quella maggiormente interessata nella RA nella didattica interculturale, che è proattiva, sull'azione e per l'azione, e che si differenzia dalle altre tipologie di ricerca, tipiche delle scienze sociali, incentrandosi sull'intervento diretto, spesso in più cicli, spingendo insegnanti, formatori e ricercatori a preoccuparsi sia del miglioramento della pratica sia della creazione di studi validi e sistematici (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Herr & Anderson, 2015).

Così, proprio perché la RA gioca un ruolo determinante nell'insegnamento quando molti problemi e molte domande rimangono senza risposta, essa si mostra particolarmente utile nei contesti interculturali, proprio quando le variabili culturali e sociali influenzano atteggiamenti e comportamenti. Laddove dunque le risposte si mostrano più incerte si rende necessaria un'indagine sistematica che richiede tempo e risorse supplementari, orientata alla soluzione di specifici problemi e svolta dagli insegnanti per raccogliere informazioni, e successivamente migliorare, i modi in cui si opera e si insegna all'interno di particolari *setting* didattici. Si tratta di comprendere quanto bene gli studenti apprendano; e ciò è tanto più vero quando gli allievi stranieri provengono da culture altre.

In questo senso, creare negli insegnanti *habitus* di ricerca e atteggiamenti positivi verso di essa, coinvolgendoli in una riflessione dialogica, diviene assai utile per il loro sviluppo professionale e per l'abbattimento di stereotipi e pregiudizi, specie durante le prime fasi della pratica di insegnamento, quando essi, nei momenti iniziali della loro formazione, devono confrontarsi su ipotesi di risoluzione di problemi che riguardano l'azione didattica, a partire, per esempio, dalle esperienze di tirocinio.

La costante attenzione per particolari problematiche che via via emergono nelle classi in riferimento all'elevata varietà delle caratteristiche dei destinatari e all'elevata variabilità culturale, mostra l'importanza che assume l'acquisizione di un atteggiamento positivo verso la ricerca nell'insegnamento per riuscire ad affrontare, a scandagliare e a riflettere su elementi specifici della pratica e su difficoltà emergenti. È ragionevole infatti credere come la ricerca possa essere introdotta nella pratica dell'insegnamento per accrescere la qualità dell'azione didattica, ma soprattutto per sostenere i processi decisionali in contesto. E questo è tanto più vero se pensiamo che la RA è diretta a generare conoscenza per modificare l'azione all'interno di un sistema capace di spia-

nare la strada al cambiamento e di costruire una comprensione più aperta e ampia della realtà. Ciò soprattutto quando gli insegnanti progettano l'attività didattica riflettendo:

- sul contesto nel quale lavorano;
- sugli obiettivi da raggiungere;
- sui contenuti da trattare;
- sulle scelte didattiche da effettuare e sulle metodologiche da adottare;
- sulle modalità di documentazione del lavoro pianificato e progettato;
- sugli strumenti da utilizzare per monitorare, verificare e valutare i processi di insegnamento adeguati (all'inizio, in itinere e alla fine).

La RA, quale strumento integrato per lo sviluppo professionale degli insegnanti, aiuta a colmare il divario tra teoria e pratica per far giungere alla piena consapevolezza nell'azione, anche ripensandola alla luce della riflessione. Quest'ultima caratterizza la professionalità dell'insegnante, ambito in cui abbonda l'incertezza e la complessità e in cui non ci si può limitare ad applicare ciò che si è appreso in modo non sistematico, ed è da intendersi come un set di elementi che sono parte di un processo attraverso il quale noi comprendiamo le ragioni del perché agiamo in un certo modo (Nuzzaci, 2011). La riflessività tenta di evidenziare la parte inconsapevole dell'azione, che non implica solo gesti, ma anche operazioni intellettuali, le quali non hanno nulla di sorprendente poiché possono essere considerate azioni, concrete o astratte, progressivamente interiorizzate, che si applicano a delle rappresentazioni e a dei simboli piuttosto che ad oggetti. La natura e le caratteristiche dei repertori simbolici della cultura sono dimensioni dell'insegnamento e dell'apprendimento che impegnano attivamente i soggetti nella lettura e creazione dei significati, che, se non compresi, finiscono in contesto didattico per tramutarsi in strumenti di sedimentazione delle disuguaglianze. La letteratura rivela infatti come gli obiettivi della RA siano legati a quelli della pratica riflessiva, diretti ad apportare cambiamenti in classe e ad accrescere l'efficacia degli insegnanti, migliorandone al contempo la crescita professionale (Carr & Kemmis, 1986, pp. 165-175).

Uno dei problemi comunemente affrontato dalla letteratura evidenzia come la teoria fornisca agli insegnanti le conoscenze disciplinari fondamentali per insegnare, anche sul piano metodologico e di gestione della classe, nel tentativo di rispondere a domande che spesso rimangono evase e che riguardano il "come fare" a trasporla didatticamente e a come praticarla.

In effetti, sebbene siano noti gli strumenti metodologici pratici che aiutino a definire apposite strategie all'interno di situazioni di *microteaching* e a rendere spendibile la teorie nella pratica, ciò non sempre di fatto si verifica nella

realtà quotidiana dell'insegnamento, anche a causa di un mancato atteggiamento esplorativo dei docenti verso quelle situazioni interculturali che richiedono una maggiore capacità di coniugare in contesto la teoria con la pratica, finendo spesso per indurre queste ultime ad attuarsi in forme improprie. Interpretando dunque la RA come attività condotta con sistematicità e diretta verso obiettivi concreti, che contempla una serie di procedure formalizzate orientate a raggiungerli, diviene importante per l'insegnante, soprattutto in situazioni ad elevata variabilità culturale e sociale, acquisire un atteggiamento positivo verso le azioni di progettazione e le metodologie di istruzione più adeguate al fine di aiutare tangibilmente gli allievi a raggiungere gli obiettivi previsti e conseguire la padronanza negli apprendimenti. Impiegata soprattutto nella progettazione (*instructional design*) per fare ipotesi di azione (individuare il focus, decidere i tempi, le strategie ecc.) e contribuire a pianificarla, essa implica osservazioni sistematiche e raccolte dati che possono essere poi utilizzate dal professionista-ricercatore nella riflessione, nel processo decisionale e nello sviluppo di strategie di classe più efficaci (Parsons & Brown, 2002) sulle quali dovrebbe fondarsi la pratica futura (Wallace, 1998, p. 4).

3. La ricerca-azione come sapere empirico

La RA consente di scoprire i rapporti fra le variabili¹ nelle situazioni educative concrete con l'intento di mettere a punto interventi didattici appropriati in contesti scolastici complessi, come quelli multiculturali, nei quali gli insegnanti operano e in cui tentano di ridurre i pregiudizi e le disuguaglianze. In sostanza, si intende qui evidenziare come essa contribuisca a far progredire l'insegnare e l'apprendere a partire da un'analisi dei problemi che di volta in volta insorgono in contesto didattico. La RA non è dunque solo un modo di operare, ma rappresenta una maniera di concepire la scuola e il sapere, che ha origine da una necessità avvertita dai soggetti di trovare una risposta a problemi emergenti. Essa indirizza l'insegnante nella descrizione delle condizioni in cui affiorano i problemi facendo leva su un assortimento di tecniche e strumenti che gli consentono di entrare nell'azione stessa.

In contesti multiculturali, la RA diviene motore di una didattica interculturalizzata tesa ad affrontare questioni lessicali, definitorie, metodologiche, tecniche ed applicative, nonché ad elaborare dispositivi da impiegare all'interno

1. Chiamiamo "variabile" un'entità che può assumere valori in un certo insieme; è una proprietà o caratteristica che può assumere valori diversi, siano essi numerici o categoriali (età, peso, colore degli occhi ecc.) e può essere di vari tipi: nominale, ordinale ecc.

di una varietà di stili metodologici di insegnamento e di apprendimento volti ad indirizzare il processo di trasformazione della scuola e ad individuare nuove soluzioni per l'attività formativa. Nel richiamo deweyano, la pedagogia interculturale come processo di riflessione scientifica sull'esperienza dell'insegnare e dell'apprendere in contesti ad elevata variabilità culturale e sociale guarda criticamente all'educare come percorso modellato sull'indagine propria di un sapere rigoroso, riflettendo il senso stesso del fare istruzione scientificamente a partire dai reali bisogni dell'*altro*.

In questo quadro teorico il concetto di progettazione didattica è diventato una parte fondamentale dello sviluppo delle competenze interculturali degli studenti come effetto dell'azione incidente di quelle dei docenti, introducendo prospettive innovative nell'istruzione, che vanno interpretate come una risposta alla crescente domanda formativa e come occasione per ripensare le modalità di organizzazione del lavoro didattico, in termini di autonomia e flessibilità nella scelta di strategie, luoghi e strumenti di lavoro. Si tratta di moltiplicare gli strumenti per far fronte, attraverso la RA, ad una vasta gamma di problematiche che implicano una maggiore responsabilizzazione dell'insegnamento circa i risultati raggiunti.

L'insegnare e l'apprendere richiedono la conoscenza e la gestione di molti elementi (principi, modelli, bisogni ecc.) per disegnare gli obiettivi dell'istruzione e tradurli in precise proposte didattiche quando queste vengono elaborate sul piano del contenuto, delle tecniche, delle metodologie ecc. La RA, nella sua varietà di modelli interpretativi, curricolari e alle pratiche didattiche, nell'intento di valorizzare le particolarità degli studenti ed essere in grado di promuovere la diversità in concreto trasformandola in risorsa indispensabile atta a stimolare l'impegno a favore dell'altro, induce tutti gli attori a trovare un posto legittimo in cui esprimere i loro punti di vista in merito alle differenti visioni e ai diversificati approcci.

Alla luce dunque di una pratica didattica in un'aula multiculturale, che agisce secondo una logica progettuale e che si sviluppa in passaggi logici, ovvero fasi legittime che muovono alla conquista della conoscenza, la RA introduce il padroneggiamento di schemi mentali e di tecniche complesse da parte di ricercatori e di insegnanti che paiono tradurre il linguaggio scientifico in *agire educativo*, che consente di studiare le relazioni tra il sapere implicito e l'assunzione di consapevolezza e tra questa e forme di coerenza del ragionamento rigoroso nella costruzione di teorie. Guardare al rapporto teoria-pratica in contesti multiculturali apre la didattica ad una varietà di prospettive, diverse e di più ampia portata, in relazione alle diverse esigenze degli allievi a seconda della situazione. La RA comporta che vi sia regolare scambio tra ricerca e didattica con l'intento di provocare un travaso virtuoso, dove il ricercatore non si limi-

ti più ad occuparsi di quel ventaglio di domande ancora inevase e l'insegnante non si renda mero utilizzatore dei suoi risultati, ma li renda entrambi portatori di ipotesi da tenere presenti per la scelta e la costruzione di interventi sempre più significativi ed efficaci. È questa la strada che va percorsa per ridurre il divario tra ricerca e didattica.

I contesti scolastici stanno divenendo sempre più complessi proprio perché le varietà delle caratteristiche dei destinatari della formazione sta rendendo quest'ultima più difficile da gestire, anche se essa non può che dirsi risorsa importante per il successo formativo. Il rapporto insegnante-ricercatore, però, per essere proficuo, deve essere costante se si vuole che esso garantisca che il moltiplicarsi delle difficoltà e l'emergere di nuovi problemi o questioni possano essere affrontati con cognizione e rigore. Si tratta qui di rimarcare la circolarità di un processo fortemente dipendente dalla comunicazione che, tra le diverse componenti della ricerca e della didattica, attua un sistema generatore interessato a valutare i benefici che derivano dalla regolazione delle azioni e degli interventi. Con opportune esemplificazioni, si evidenzia come il problema dell'incontro tra didattica e ricerca nella RA, corrispondente prevalentemente alle pratiche metodologiche, rappresenti un nuovo modo di pensare l'istruzione e l'intercultura, sia in termini di strategie sia in conformità a determinati obblighi etici, fra i quali, quello deontologico e quello umano, devono presupporre di non produrre *danni* nei soggetti coinvolti nella formazione ma solo benefici. Si pone tuttavia il problema di come ottimizzare lo scambio nella RA tra *ricercatori* e *insegnanti* a vantaggio di entrambi i gruppi.

4. La ricerca-azione come pratica sociale

L'attività di ricerca come attività sociale oltre che tecnica e come tale presuppone l'attivo coinvolgimento degli attori e dei destinatari dell'azione, aspetto questo che è quasi più importante dei risultati che si ottengono, nella misura in cui i problemi studiati divengono significativi per i soggetti interessati, i quali se ne fanno interpreti presso le scuole e le istituzioni educative al fine di risolverli.

Se è vero quindi che la RA abbia necessità operative, non si può dimenticare come essa esiga un contatto adeguato con la realtà in cui si iscrive e con le persone che la definiscono; e ciò vale anche per la scuola, che ha bisogno di essa per agire *in sicurezza*, su terreni e soluzioni comprovate e consolidate, senza ricorrere a idee bizzarre e a soluzioni "prova". Non è un caso che quando si parla di RA si ponga l'accento sulla comunità, la quale solo se tale può contribuire realmente ad accrescere il valore di una scuola multiculturale, che appiani

i conflitti, che si volga all'estensione e al potenziamento di approcci scientifici che orientino i docenti a pensare in modo critico e riflessivo all'istruzione, a progettare in maniera innovativa e ad utilizzare dispositivi, tecniche e strumenti con allievi provenienti da tutto il mondo ed a condividere le loro scoperte con genitori, colleghi e con l'intera comunità di cui sono parte (locale, nazionale, internazionale e transnazionale).

La RA, quale insieme di metodologie che perseguono contemporaneamente azione (o cambiamento) e ricerca (o comprensione) per promuovere e progettare interventi, nasce da una contaminazione tra pratiche di ricerca e pratiche didattiche, mettendo in gioco, approcci, metodologie e strumenti di natura diversa. Se legata a contesti multiculturali essa induce a:

- ripensare l'insegnamento come campo professionale fondato sulla scienza focalizzato sui contesti multiculturali come ambienti didattici complessi;
- considerare la complessità dei fatti, degli eventi e dei fenomeni educativi sotto il profilo della elevata variabilità culturale e sociale e della elevata varietà delle caratteristiche dei destinatari della formazione;
- rivedere il rapporto tra azione didattica e azione di ricerca alla luce delle varietà culturali;
- pensare alla didattica come esplorazione che impara dall'azione, che produce "evidenze" e impara da esse;
- riflettere sulla RA come spazio di elaborazione di pratiche didattiche innovative;
- ripensare alla relazione tra ricerca, didattica e contesti complessi e multiculturali;
- ripensare attraverso la RA la valutazione come processo di falsificazione e verifica delle ipotesi progettuali, per riflettere sull'insegnamento, per esplorare e testare nuove idee, percorsi, metodi e materiali, per valutare l'efficacia di nuovi approcci, per condividere feedback con gli altri membri del team e per assumere decisioni su nuovi approcci da includere nella pratica.

Se insegnare in contesti multiculturali costituisce per gli insegnanti una vera e propria opportunità, oltre che una risorsa, allora le capacità, le competenze e le conoscenze per farlo devono far leva su una progettualità che non può interferire con questo impegno ma rafforzarlo. Ci sono una varietà di approcci, modelli e tecniche usati nel campo della RA che potrebbero essere impiegati in vario modo su classi particolari, su soggetti specifici, su contesti complessi e su una intera scuola o gruppi di scuole. Qualunque siano comunque le loro modalità di realizzazione essa comporterà l'esame delle questioni etiche, che guidano l'insegnante-ricercatore nella scelta e nell'assunzione di decisioni circa le

tecniche e i metodi più appropriati, la chiarezza dello scopo e la comprensione di ciò che riguarderà il valore al momento del completamento della ricerca. Si tratta della stessa disposizione che tende ad assumere il docente nel rapporto con le conoscenze e le competenze relative all'insegnare, in riferimento ad una razionalità che fa da sostrato all'azione didattica, aperta al cambiamento e corrispondente ai bisogni di una scuola a base sociale ampia e sempre più differenziata in termini di caratteristiche dei destinatari della formazione.

In un insegnamento diretto dalla scienza e in una didattica interculturalizzata fondata su presupposti metodologici si gioca dunque il senso dell'incontro tra pratiche di ricerca e pratiche didattiche nella RA, che spingono l'insegnante e il ricercatore a porre al centro del crocevia il processo formativo e il destinatario della formazione, costringendo a guardare non più dentro esigenze educative e culturali astratte ma in funzione dei suoi bisogni e motivazioni concrete. In tale direzione, è possibile distinguere tre tipi di ricerca (Berg, 2001) a cui attengono i relativi obiettivi:

- *tecnica* (scientifica/collaborativa), con l'obiettivo di comprendere la qualità di un particolare intervento basato su un quadro teorico prestabilito;
- *pratica* (reciproca-collaborativa/deliberativa), con l'obiettivo di migliorare l'erogazione di pratiche, processi, prodotti e servizi;
- *emancipatrice* (migliorativa/critica), con l'obiettivo di aiutare i professionisti a sollevare il velo sulle oscure incomprensioni dell'azione e capire meglio i problemi fondamentali che concernono la didattica, aumentando così la coscienza collettiva (Carr & Kemmis, 1986).

5. La didattica interculturalizzata come campo informato dalla ricerca

La RA è parte di un insegnamento interculturale quando gli insegnanti osservano continuamente gli studenti, raccolgono informazioni e modificano le loro pratiche per migliorare l'apprendimento di ciascun destinatario dell'azione didattica, le condizioni e l'ambiente scolastico per raggiungere precisi risultati sul piano delle acquisizioni, ma anche quando tengono conto delle differenze culturali, ovvero progettano curricula e percorsi di apprendimento dove la comprensione culturale agisce da sfondo e da nucleo centrale per l'elaborazione delle proposte. Nella didattica interculturale RA e *instructional design* si incontrano come parte fondante dello sviluppo delle competenze interculturali degli insegnanti che ha un effetto incidente sull'azione dei discenti. L'integrazione della dimensione interculturale nell'insegnamento e nella RA aiuta a prestare

particolare attenzione non solo agli aspetti cognitivi dell'apprendimento, ma anche alle condotte e agli atteggiamenti verso le culture altre. La RA fornisce dunque un quadro interpretativo che guida le energie degli insegnanti verso una migliore comprensione del perché, del quando e del come gli studenti diventano studenti migliori non solo intellettualmente, ma anche allorquando affettivamente concorrono a valorizzare l'idea di classe come comunità nell'intento di promuovere la diversità in concreto.

Nel desiderio di rompere la struttura *statica e monolitica* del sapere didattico, occorre qui sottolineare l'importanza di legittimare a scuola una forma di ricerca che serva a riconoscere il valore di una *scienza dell'insegnamento* e che abbia dato prova, con argomenti inconfutabili e provati, di buoni risultati, trasformando la diversità in risorsa indispensabile atta a stimolare l'impegno a favore dell'altro e inducendo gli studenti a trovare un posto legittimo in cui esprimere i loro punti di vista in merito ai differenti aspetti della cultura e del sapere. Vi è dunque il bisogno di dotare l'insegnante di un corredo di competenze necessarie atte a condurre una didattica guidata dalla ricerca (Nuzzaci, 2018) per accrescere la conoscenza circa il *fare educativo interculturale*, per rispondere a bisogni peculiari dei bambini stranieri e per valorizzare il loro contributo, mettendoli in grado di darlo. Gli insegnanti non possono pensare di soddisfare il bisogno di abilità degli studenti accumulando opportunità per loro, ma predisponendo per loro condizioni ottimali di apprendimento. Ciò induce i docenti ad attingere appropriatamente all'ampia gamma di metodologie, strumenti e procedure che la scienza mette a disposizione, impiegandoli selettivamente e appropriatamente in modo tale da estendere le esperienze insegnative con modalità osservative, note di campo, registrazioni video, interviste, video-stimolo di riflessione ecc., che aiutino e a utilizzare i risultati basati sull'analisi di una quantità copiosa di dati raccolti come opportunità effettive di riflessione e autovalutazione. L'introduzione delle tecnologie nell'istruzione e nella ricerca didattica (Galliani, 1999; Rivoltella, 2005) estende le potenzialità apprenditive, conducendo l'insegnamento verso aree non tradizionali e strategie non convenzionali, fondate su una attenta progettazione dei percorsi didattici organizzati in sequenze conoscitive, decisionali, operative e valutative che, per mezzo di specifiche forme, dispositivi e strumenti, contribuiscono ad amplificare la conoscenza circa l'accertamento delle condizioni dell'intervento, la scelta delle soluzioni migliori, le modalità di realizzazione delle proposte culturali e il controllo dei risultati. Ciò contribuisce giorno per giorno ad alimentare il bacino conoscitivo della ricerca "sulla e dentro" l'azione e della logica della sua trasposizione, stimolando inedite riflessioni sulle ricadute dell'una sull'altra allo scopo di realizzare un processo che concepisce la didattica come campo informato dalla ricerca e una ricerca come campo informato dalla didattica.

Un primo distinguo riguarda però il concetto di *ricerca educativa*, che assume forme assai diversificate nel tempo e nello spazio (di base, applicata, ricerca-azione ecc.), e quello di *ricerca didattica*, finalizzata ad accrescere la conoscenza nel settore dei processi di insegnamento-apprendimento. Questo è tanto più vero in una scuola multiculturale che, proprio grazie alla ricerca, amplia il raggio d'azione di insegnanti e ricercatori esplicitandone meglio le esigenze. Si apre, rispetto al passato, un nuovo scenario educativo che vede insegnanti e ricercatori impegnati in ricerche-interventi capaci di cambiamenti specifici e settoriali; una didattica e una ricerca appunto volte congiuntamente a costruire spazi educativi democratici governati dal rigore e dalla sistematicità, ai quali viene affidato il difficile compito di formare cittadini che abbiano capacità di pensiero e spirito critico, dotati di una mentalità scientifica aperta alla collaborazione e una sensibilità conoscitiva rivolta aperta alla cultura di appartenenza e quella altrà.

6. Un insegnamento interculturale guidato dalla ricerca

I problemi nascono nei contesti educativi e all'interno di essi devono essere risolti. L'accresciuta varietà e variabilità culturale nell'istruzione ha messo talvolta in crisi la qualità degli interventi didattici, richiedendo un'attenta riflessione delle nuove risposte culturali da fornire per assolvere alle esigenze dei destinatari della formazione. Una delle funzioni della ricerca sta proprio nel riuscire a tradurli, nell'operazionalizzarli, nel formulare ipotesi appropriate che i ricercatori possono condividere con gli insegnanti e nel trovare con loro soluzioni in linea o in discontinuità con la letteratura precedente. In contesti di istruzione ad elevata variabilità culturale e sociale quale ruolo può svolgere allora la RA in aula? In sostanza, la sua funzione risiede in ciò che gli insegnanti cercano di comprendere circa il loro insegnamento e in ciò che gli allievi portano nell'ambiente di apprendimento e come ne vengano influenzati. La scuola è un "centro di conoscenza e di indagine" (McKernan, 1996), a cui è legata la professionalità dell'insegnamento che dirige la ricerca in aula verso la comprensione delle decisioni, dell'esperienza, della fiducia ecc. dei docenti, delle risposte degli allievi, dei loro valori, delle loro acquisizioni e progressi, degli approcci didattici, delle interazioni, dell'organizzazione curricolare, della selezione di contenuti e degli obiettivi, del sistema di programmazione e pianificazione delle lezioni, delle risorse e della loro qualità, appropriatezza e uso e si potrebbe continuare. Quando si pensa alla RA allora ci si volge a considerare tre componenti di intervento chiave: il *curricolo*, ciò che gli allievi studiano; l'*insegnamento*, cosa e come gli verrà insegnato, e

l'*apprendimento*, cosa accrescerà la loro conoscenza e come e cosa potranno utilizzare della loro esperienza precedente per meglio apprendere. In questo contesto, occorre ricordare come tali elementi possano essere *espliciti* (come per esempio il curriculum degli allievi, le strategie di insegnamento, le valutazioni formative e sommative che mostrano cosa è avvenuto nel processo di acquisizione ecc.) e *nascosti* (gli atteggiamenti non espressi degli insegnanti e dei valori che soggiacciono rispetto, per esempio, al curriculum personale, alle varianti delle strategie utilizzate per insegnare, a ciò che realmente pensano e accolgono della loro esperienza ecc.). Cosa decidiamo di fare, come facciamo e il modo in cui ci imbattiamo in problemi reali in quanto insegnanti sono tutti aspetti di vitale importanza in termini di impatto sull'esperienza degli allievi e sul loro apprendimento. La qualità dell'insegnamento è influenzata dalla qualità di questi fattori.

Nella pratica didattica dei bambini stranieri poco e nulla si sa di tale esperienza, poiché elementi culturali poco noti, difficoltà ecc. non vengono tenuti in debita considerazione per motivi diversi. Quanto affermato amplia la questione della didattica interculturale o interculturalizzata, che appare oggi condizione imprescindibile della scuola e che apre alla variabilità e alla varietà dei fattori di crescita e di sviluppo sia dell'insegnamento che dell'apprendimento.

Come attività/indagine sistematica, critica e autocritica, che mette alla prova le ipotesi, permettendo di giungere a conclusioni che contribuiscono ad incrementare o a generalizzare la conoscenza, la RA viene interpretata come un'attività diretta verso un certo obiettivo, che prevede una serie di procedure formalizzate orientate a raggiungerlo e che diviene *atteggiamento* centrale per un insegnamento efficace, per acquisire di più circa le programmazioni da elaborare e le metodologie di istruzione da attuare per aiutare gli allievi a raggiungere la padronanza, per scoprire i rapporti fra le variabili nelle regolazioni educative e negli interventi, per comprendere contesti culturali nei quali le scuole operano e in cui si tenta di ridurre pregiudizi e disuguaglianze e così via. Essa non è dunque solo un modo di operare, ma rappresenta una maniera di concepire la scuola e il sapere, perché sorge da una necessità avvertita dai soggetti volta a trovare una risposta ad un problema emergente.

Lo studio legato alla RA è partecipativo consistente in una spirale di successivi cicli autoriflessivi:

- pianificare al fine di avviare il cambiamento;
- attuare il cambiamento e osservare il processo di attuazione e le conseguenze;
- riflettere sui processi di cambiamento e ri-pianificare;
- agire e osservare;
- riflettere.

Esso non può agire, come tutte le altre forme di ricerca, fuori dalla indispensabile “costrizione metodologica”, che vede operare passaggi essenziali. Esaminare i fenomeni, i fatti e gli eventi pedagogici interculturali comporta l’uso di un processo ciclico o a spirale che alterna azione e riflessione critica; metodi, dati e interpretazione continuamente perfezionati alla luce della comprensione sviluppata nei cicli precedenti. Il principale vantaggio del modello a spirale di RA si riferisce all’opportunità di analizzare il fenomeno con una profondità ogni volta maggiore, conseguentemente con il livello di conoscenza più approfondito del problema, mentre lo svantaggio risiede nel fatto che ogni processo richiede molto tempo per essere completato; il che potrebbe non essere sempre opportuno: affronta problemi reali ed emergenti; è autoriflessiva; utilizza forme collaborative; è basata sul piano d’azione; prevede una condivisione di rapporti. In questo senso si connota come un processo:

- *emergente*, prende forma quando aumenta la comprensione;
- *iterativo*, converge verso una migliore comprensione di ciò che accade;
- *partecipativo* (il cambiamento è più facile da ottenere quando sono coinvolti coloro che sono interessati al cambiamento) e qualitativo.

Operativamente dal punto di vista:

- *del ricercatore*, il disegno della RA contempla un accrescimento della conoscenza educativa, che vede il viaggio del ricercatore guidato, almeno in parte, da “venti ontologici ed epistemologici”. Individuale o collettivo, esso si trasforma in un percorso di ricerca educativa quando diviene componente di un interesse e di una ricerca più articolata che riguarda diversi sensi e significati pedagogici, i cui risultati non sempre sono strade ripercorribili nella prassi o da cui è facile estrarre principi educativi utili nella pratica;
- *dell’insegnante*, un incremento della conoscenza nel settore dei processi di insegnamento-apprendimento ed educativi, il cui scopo principale è quello di fornire una spiegazione dei *fatti* dando maggiore spazio al carattere di applicabilità, cioè a quel carattere che mette in grado i soggetti di produrre azioni sistematiche dirette alla risoluzione di problemi pratici.

Se studiare, analizzare e comprendere i fenomeni educativi dal punto di vista del ricercatore diviene centrale per accrescere la conoscenza, altrettanto significativo diviene per l’insegnante assumere la ricerca come *fonte* principale dell’azione (sapere/azione o azione/sapere?), strumento fondamentale per muovere il sistema d’azione in aula. Impostare in chiave di indagine il lavoro didattico è pertanto un impegno, che siede accanto a quello di rendere competenti in fatto

di tecniche e di atteggiamenti di ricerca coloro che operano a tutti i livelli della realtà educativa. Formare alla ricerca può essere utile all'insegnante per opporsi al dogmatismo didattico, all'apriorismo, al pregiudizio e alle generalizzazioni, che si esprimono sulla base di dati scarsamente o malamente rilevati, all'intrusione di fattori soggettivi che deformano la realtà, al prescrittivismismo educativo, al conformismo, all'adozione di procedimenti esperienziali per prove ed errori e a soluzioni scarsamente efficaci. L'insegnamento e la ricerca sono accomunati da molti caratteri, ma soprattutto dall'intenzionalità e dalla sistematicità. La prima come caratteristica per la quale un processo di insegnamento-apprendimento non si verifica casualmente ma per esplicitazione delle relazioni di causa ed effetto rilevate; la seconda come caratteristica per la quale un fenomeno non accade incidentalmente ma per regolarità e conformità alle regole di un sistema. La ricerca non può dunque considerarsi come qualcosa di aggiuntivo rispetto al percorso scolastico ma essere intesa come un modo di operare, di procedere variando una per una le condizioni e di osservare esattamente ciò che accade. Così, per dirla con Dewey, un problema complesso ed esteso per potere essere reso risolvibile viene reso affrontabile in una serie di aspetti minori, ognuno dei quali viene compreso perché esprime una connessione di cause ed effetti.

L'incontro tra professionisti della didattica e ricercatori sulla didattica si esprime proprio sul piano della scomponibilità del problema nel momento in cui si tenta di parlare di educazione ricostruendo e riorganizzando continuamente l'esperienza didattica, nel continuo sforzo teso al miglioramento delle condizioni di apprendimento e di insegnamento, cercando di sollecitare allievi e insegnanti ad esplorare soluzioni migliori per problemi comuni. Si parte dunque dall'assunto che gli insegnanti debbano assumere una *postura di ricerca* come approccio consueto alla didattica interculturale che permetta loro di tenere conto e di comprendere meglio l'evoluzione del sapere, delle discipline, dell'estrema varietà dei contesti e così via. Questo perché la complessità dell'azione richiede l'assunzione e la diffusione di pratiche che rendano possibile una rivisitazione sistematica delle condizioni concrete in cui operano docenti e discenti, con profonde implicazioni sulla qualità della formazione.

In questo senso la RA afferma il bisogno di aderenza alla realtà che nasce dall'esame dei fenomeni educativi interculturali e dall'osservazione di fatti specifici, introducendo nel fare educativo lo studio dei problemi guardando a tecniche di analisi rigorose allo scopo di preservare la didattica da opinioni o sensi comuni, di sfuggire alla influenza della soggettività a cui sono esposti. È improbabile che la scuola, aperta ai cambiamenti e sempre più diversificata nella popolazione, possa reggersi su azioni prescrittive; al contrario è importante che essa si trasformi in un luogo in cui l'esperienza che si compie debba essere educativamente significativa.

Partire dai problemi e assumere il dubbio come via del conoscere, ossia un metodo scientifico incentrato sull'ipotesi, che traduca i contenuti in modi opportuni per trattare un oggetto e che nel procedere, nell'agire e nel fare stabilisce il principio fondamentale del conoscere.

La significatività delle questioni dipende sostanzialmente da quanto la scuola riesca ad usare la ricerca e ad apprendere "con e attraverso di essa" muovendosi verso finalità precise di innovazione.

Lo stabilirsi di diverse condizioni nella RA dipende allora, da un lato, dagli sviluppi della ricerca scientifica diretti a studiare i processi di estrema complessità, dall'altro, da quelli per i quali la teoria evidenzia i propri rapporti con la pratica. Si tratta di un modo di procedere ordinato dove l'incontro suppone lo sviluppo di una didattica sostenuta da una ricerca scientifica articolata secondo angolazioni che costituiscano e modifichino e si rinnovino in relazione ai progressi e/o assunzioni di consapevolezza di esigenze emergenti dal mondo della pratica entro spazi problematici aperti. Si chiedeva Edouard Claparède (1956): «Come risolvere i problemi che si presentano all'educatore? Con l'intuizione? Con discussioni teoriche? No certamente. Soltanto lo studio dei fatti, l'esperienza, potrà condurre alla soluzione desiderata» (p. 31). L'istruzione si modella sull'indagine rigorosa proprio grazie all'approccio empirico che nel tempo ha prodotto maggiori innovazioni. Si pone qui l'accento sull'esigenza per l'insegnante di assumere in situazioni ad elevata variabilità culturale e sociale e ad elevata varietà delle caratteristiche dei destinatari della formazione un atteggiamento scientifico nella didattica, tale da riuscire ad analizzare fatti e situazioni educative in maniera rigorosa per riuscire ad intervenire efficacemente in contesto. Il piano progettuale offre il vero spazio di interazione tra ricercatori e insegnanti, che varia per adeguarsi agli obiettivi, al modo con cui si raccolgono e presentano i dati, alle influenze, alle interazioni che si vogliono evidenziare, al numero dei fattori che si vogliono far agire, al numero delle situazioni o gruppi di cui si dispone. L'insegnante-ricercatore agisce attraverso ipotesi di intervento con cui non intende raggiungere "certezze assolute" ma spazi di probabilità in cui le differenze notate siano dovute non a fattori casuali, le differenze siano ascritte a tipi di trattamento, e l'ipotesi di intervento, nel caso fosse verificata, diventi una legittima proposta di miglioramento che scaturisce da un atteggiamento scientifico. Per tale ragione la raccolta delle informazioni deve essere pianificata e controllata passo dopo passo attraverso unità funzionali che impieghino una valutazione analitica delle componenti dell'intervento, rettificandone via via gli errori o dando corso a compensazioni qualora fosse necessario dirigendosi a considerare lo sforzo di stabilire l'influsso esercitato dagli interventi e dai mezzi utilizzati (Nuzzaci, 2012).

È chiaro dunque che è sulla capacità di seguire l'evolversi dei fatti, di cogliere i nessi tra interventi e risposte degli allievi, tra mezzi ed esiti e così via, che si gioca il rapporto tra ricerca e didattica. Come si può vedere la RA implica una attenzione ai processi di pianificazione che coinvolgono gli obiettivi del sistema, la determinazione del grado in cui questi obiettivi sono stati raggiunti e le scelte e gli elementi per stabilire le priorità, nonché la valutazione delle risorse necessarie e disponibili per raggiungerli. Si tratta qui di usare la RA per concettualizzare il processo di pianificazione dell'insegnamento tentando di governare i processi decisionali e gestire il sistema d'azione, sviluppando domande adeguate e rispondendo in maniera sempre più corrispondente alle esigenze dei destinatari con rigore e sistematicità: l'identificazione e la raffinatezza di alternative, lo sviluppo di mezzi adeguati, la determinazione e il controllo degli obiettivi raggiunti attraverso l'ausilio di strumenti validi ed affidabili, la raccolta delle informazioni acquisite non sono che elementi sui quali si costruisce l'innovazione. Il problema annoso della scarsa interazione tra mondo della ricerca e quello della scuola spinge oggi a guardare alla RA come momento rigoroso atto ad aiutare la comprensione dei fatti, degli eventi e dei fenomeni interculturali in contesti didattici complessi, per concentrarsi sulle capacità organizzative che una *co-gestione* della metodologia della ricerca e della didattica richiedono e che costituiscono i due paradigmi più importanti sui quali si fonda tale rapporto. Ciò che conta è dunque innanzitutto l'abitudine da parte di ricercatori e di insegnanti di porsi domande appropriate e di cercare di ottenere risposte in maniera approfondita, indagando con rigore sulla natura dei problemi, senza fermarsi ad una analisi di superficie. Si tratta, allora, in questa sede, di sostenere l'importanza di aiutare gli insegnanti a costruire una forma mentis e un habitus scientifico atti a trattare i fenomeni pedagogici complessi sistematicamente e in modo tale che non ci si accontenti di superficiali spiegazioni ma si scenda a profondità inaspettate, che guidino al confronto e alla correzione continui.

Riferimenti bibliografici

- Berg B. (2009), *Qualitative research methods for the social sciences*, Allyn & Bacon, Boston.
- Carr W. & Kemmis S. (1986), *Becoming critical: education, knowledge and action research*, Falmer, London.
- Claparède E. (1956), *Pedagogia sperimentale*, Editrice Universitaria, Città di Castello.
- Cochran-Smith M. & Lytle S.L. (2009), *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*, Teachers College Press, New York.

- Galliani L. (1999), *Le tecnologie didattiche*, Pensa MultiMedia, Brescia-Lecce.
- Herr K. & Anderson G.L. (2005), *The action research dissertation: a guide for students and faculty*, SAGE, Thousand Oaks.
- McKernan J. (1996), *Curriculum action research*, Kogan Page, London.
- Nuzzaci A. (2006), «Nulla è certo», in *L'école Valdôtaine*, numero monografico *La scuola come comunità di ricerca: motivazione, competenze sociali, apprendimento cooperativo*, 70, pp. 15-19.
- Nuzzaci A. (2011), *Competenze riflessive e professionalità educative*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Nuzzaci A. (2012), *Qualità, criteri e caratteri della valutazione della documentazione delle pratiche di ricerca educative*, in Corsi M., Ascenzi A. & Rossi P.G. (2012) (a cura di), *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*, Armando, Roma, pp. 418-435.
- Nuzzaci A. (2018), «La ricerca-azione nel rapporto tra teoria e pratica: praticare la teoria o teorizzare la pratica?», in *MeTis*, 8(2), pp. 137-175.
- Pourtois J.P. (1992), *La ricerca-azione in pedagogia*, in Becchi E. & Vertecchi B. (2018) (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 134-155.
- Rivoltella P.C. (2005), *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, La Scuola, Brescia.
- Stringer E.T. (2007), *Action research*, SAGE, Thousand Oaks.
- Wallace M. (1998), *Action research for language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Whitehead J. (1989), «Creating a living educational theory from questions of the kind "How do I improve my practice?"», in *Cambridge Journal of Education*, 19(1), pp. 41-52.

4. Il Progetto FAMI in Abruzzo: intercultura e buone prassi a scuola. Alcuni esempi

di *Silvia Nanni*

1. Introduzione

Nell'ambito del Programma Nazionale FAMI – *Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*, Obiettivo Specifico 2 *Integrazione e migrazione legale* – Obiettivo Nazionale 3 *Capacity building* – lettera K), Prog. n. 740, che nasce per migliorare la qualità dell'integrazione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana e implementare il programma di azioni finalizzate a favorire i processi di apprendimento degli alunni in contesti multilinguistici e interculturali, il Progetto FAMI nella regione Abruzzo è consistito in un lavoro costante e sinergico tra i due Atenei della regione, l'Università "Gabriele D'Annunzio" di Chieti-Pescara e l'Università degli studi dell'Aquila.

Sin dall'organizzazione e erogazione dei due Master, a livello nazionale, in *Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche nei contesti multiculturali* attivati nell'a.a. 2016-2017 e afferenti al progetto stesso, si è articolato il lungo lavoro dapprima formativo e, in seguito, di ricerca che andrà a conclusione nel dicembre 2019.

Già a marzo 2018, è stato organizzato dalla Cabina di regia del Progetto e dall'Ufficio scolastico regionale Abruzzo in collaborazione con i due atenei, un seminario rivolto a dirigenti e docenti con un *focus* particolare sulla metodologia della ricerca-azione come pratica formativa.

Vi hanno preso parte i docenti che non hanno frequentato il Master e che – almeno alcuni di questi – hanno proposto progetti interculturali da attuare e implementare nelle scuole, di ogni ordine e grado, presso cui prestano (prestavano) servizio.

L'*input* è stato proprio quello di stimolare la *visione* e la costruzione di un progetto interculturale partecipato a partire dagli insegnanti iscritti al seminario, affiancati da uno o più docenti corsisti del master suindicato. Sono stati presentati, in totale, 59 progetti relativi all'intera regione Abruzzo.

Colei che scrive, in qualità di responsabile scientifico, con l'intero Comitato scientifico del progetto, ha operato una prima valutazione che ha consentito di giungere, con buona approssimazione, a questo dato: il 60% dei progetti si sono occupati di tematiche inerenti geografia, folklore e alimentazione – utilizzando un approccio perlopiù conoscitivo, in pochi casi comparativo, o propriamente interculturale. Già Francesco Susi ci aveva avvertito che

approccio conoscitivo può comportare, tuttavia, alcuni rischi che è opportuno segnalare, per non impoverire l'impegno interculturale; si corre, infatti, il pericolo di attuare una certa "folclorizzazione" culturale, oppure di produrre una visione rigida, omogenea e immobile delle culture (Susi, 1995, pp. 59-60).

La restante parte dei lavori presentati si è mossa fra l'alfabetizzazione emozionale, l'aspetto ludico – insistendo sulla condivisione delle regole comuni – e la cittadinanza attiva legata all'espressione dei diritti-doveri democratici.

È seguito, un secondo momento seminariale, aperto a tutte le scuole abruzzesi partecipanti, al fine di *Ripensare i progetti di Ricerca-Azione: analisi, indicazioni e suggerimenti*.

Sulla scorta di quanto proposto da Elisabetta Nigris, con riferimento al lavoro svolto da Graziella Favaro, che aveva elencato i seguenti filoni entro cui poter ordinare le esperienze più conosciute e formalizzate di approccio interculturale:

- la didattica dell'accoglienza;
- la didattica per la promozione e il confronto delle culture;
- la didattica per il decentramento dei punti di vista;
- la didattica per la prevenzione degli stereotipi e dei pregiudizi;
- la didattica per il cambiamento delle discipline;
- la didattica dell'italiano come lingua seconda (Nigris, 2003, p. 26),

il mio suggerimento è stato quello di provare a ipotizzare, riducendo il ventaglio di opzione, una progettazione educativa intorno a 4 macro-aree, nelle quali poter *calare* i lavori già avviati, o comunque considerarle *vettori guida* e d'ispirazione al lavoro:

- Didattica interculturale delle discipline (Fiorucci, 2013).
- L'insegnamento/apprendimento della L2 (l'apprendimento/acquisizione delle lingue seconde con riferimento ad alcune teorie: analisi contrastiva; teorie innatiste; interdipendenza linguistica; approcci psicosociale; semplificazione).
- L'organizzazione scolastica (in considerazione che soltanto tre scuole avevano lavorato sulla costruzione e/o modifica del *Protocollo di accoglienza*).
- L'inclusione sociale nell'ottica di rete e di rapporto con il territorio: la *progettazione partecipata*.

Anche in ragione di queste istruzioni, i progetti sono stati implementati, ampliati, arricchiti e nuovamente restituiti per una seconda valutazione finale che ha condotto alla selezione di sette progetti che si riporteranno di seguito: 2 relativi alla scuola dell'infanzia, 3 alla scuola primaria, 2 alla scuola secondaria di primo grado (si registra una scarsa – solo 9 progetti presentati – partecipazione degli istituti scolastici della secondaria di secondo grado).

I lavori che si sottopongono al lettore hanno evidenziato particolare attenzione nella contestualizzazione del progetto in una solida cornice teorica di riferimento e nel contesto locale, nel quale gli studenti italiani e stranieri vivono, sottolineando uno stretto rapporto con le agenzie educative del territorio. Inoltre i *team* docenti che hanno elaborato i progetti di ricerca-azione selezionati hanno confermato che il lavoro di squadra produce effetti concreti in termini di conseguimento degli obiettivi pre-definiti e in termini di comunicazione positiva stimolando la *spirale* della ricerca-azione e l'apprendimento cooperativo.

L'intero percorso del Progetto FAMI si è rivolto – dapprima nella fase di formazione e poi in quella operativa-progettuale – ad un insegnante che fosse:

1. *Ricercatore*: in grado di analizzare la situazione, di saper interpretare i bisogni educativi e le dinamiche della scuola interculturale, per promuovere azioni coerenti con i bisogni, orientate a finalità e obiettivi congrui e controllati dal punto di vista scientifico.
2. *Decostruttore*: si tratta prima di tutto di decostruire le proprie convinzioni, i propri concetti di senso comune e talvolta i propri pregiudizi, per poi estendere la prospettiva e la pratica della decostruzione alle attività educative e didattiche quotidiane.
3. *Costruttore* consapevole di approcci e prassi: un/una docente, cioè, non solo in grado di implementare le prassi e le didattiche sulle questioni generalmente più sentite come urgenze (italiano L2, successo scolastico), ma anche capace di ri-orientare studenti e studentesse verso le *formae mentis* della cittadinanza interculturale.
4. *Moltiplicatore* delle competenze interculturali: capace di diffondere le conoscenze e le competenze acquisite, sia attraverso l'esercizio di un ruolo che generi apprendimento organizzativo, sia attraverso la possibilità di diventare formatore/formatrice dei propri colleghi (Vaccarelli, 2019).

La condivisione di queste *buone prassi* ha l'intento di incoraggiare a fare *ancora e sempre meglio*, vuole stimolare quel *di più* pedagogico che riguarda gli studenti, ma anche i docenti e il territorio, affinché si superi la logica della giustapposizione progettuale legata ai temi interculturali e si adotti, piuttosto, un approccio olistico delle differenze.

L'educazione interculturale in una classe con una percentuale di alunni non autoctoni, non è un'aggiunta ai normali programmi didattici, da trattare in modo episodico, ma è il punto di partenza di ogni lavoro. Le attività, trasversali a tutte le aree di apprendimento e alle discipline sono mirate perciò a costituire e consolidare in ogni studente il senso di appartenenza, la coscienza della propria identità culturale e delle proprie radici e nello stesso tempo la consapevolezza della propria pluri-appartenenza a gruppi culturali diversi.

Ciò può e deve tradursi nella revisione, nella rivisitazione e nella rifondazione dell'asse formativo della scuola che non deve mirare solo alla formazione del cittadino italiano, ma soprattutto alla formazione di un cittadino del mondo, che vive e agisce in un mondo interdipendente (Fiorucci, 2008). La scuola, infatti, dovrebbe rappresentare sempre più il luogo centrale per la costruzione e la condivisione di regole comuni, dove mettere in pratica modalità di vita quotidiana che attivino il rispetto delle forme democratiche di convivenza (Baldacci, 2009) per favorire il confronto, il dialogo, il reciproco arricchimento attraverso la valorizzazione delle diversità.

La formazione interculturale degli insegnanti riveste un ruolo cruciale: è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria "cultura della convivenza", che deve essere adeguatamente progettata e costruita. Non si tratta di un obiettivo immediato: insegnanti e educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l'obiettivo di ridurre il tasso di etnocentrismo presente nel nostro sistema educativo. È necessario allora ripensare curricula e metodologie didattiche per acquisire le competenze necessarie a "spostare il centro del mondo" (Fiorucci & Stillo, 2019).

2. I progetti

2.1. Scuola dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo "Manzi" di Torre de' Passeri (docente ricercatrice: Giovanna Taddeo)

TITOLO DEL PERCORSO: A scuola di cittadinanza attiva: da un clima di sezione gentile ad un apprendimento efficace

Il presente progetto viene realizzato nell'Istituto Comprensivo "Alberto Manzi" di Torre de' Passeri situato in una delle aree considerate a rischio e a forte processo immigratorio.

Le scuole presenti nel territorio risentono delle trasformazioni sociali e da anni sono chiamate ad accogliere una presenza sempre più numerosa di alunni stranieri nelle proprie classi.

Essi provengono da nazionalità diverse con differenze culturali e sociali notevoli rendendo le classi ancora più eterogenee.

Nel nostro istituto sono presenti 750 alunni di cui 142 stranieri che frequentano i tre ordini di scuola, Infanzia, Primaria e Secondaria di primo grado.

In questo contesto la scuola costituisce, dalla prima infanzia al termine della scuola primaria, un luogo privilegiato per l'integrazione socioculturale delle famiglie immigrate.

Il progetto, qui di seguito presentato, è inserito, quindi, in un contesto più ampio di una progettualità d'istituto che nasce dai bisogni prioritari degli allievi per la realizzazione di una cittadinanza attiva da un punto di vista inclusivo ed interculturale.

Nei documenti istituzionali, *Rapporto di Autovalutazione, Piano Triennale dell'Offerta Formativa e Piano di Miglioramento*, emergono quelli che sono i modelli educativi ed organizzativi per l'inclusione, l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, con impegno ad adattare l'agire educativo e le progettualità in questa nostra realtà in continuo cambiamento.

Si punta, infatti, su una didattica laboratoriale e cooperativa ritenuta adatta a favorire processi di sviluppo completi, efficaci ed inclusivi per tutti gli alunni.

L'istituto, inoltre, da anni ha sviluppato una proficua e significativa interazione con il territorio di appartenenza in cui gli interlocutori privilegiati sono le famiglie, le amministrazioni dei comuni afferenti all'istituto, enti e associazioni e reti di scuole.

Il Comprensivo "A. Manzi" è inserito nella *Rete Regionale di scopo* costituita tra istituzioni scolastiche ad alta incidenza di alunni stranieri che ha come obiettivo quello di migliorare la qualità dell'inclusione attraverso un piano di formazione specifico e percorsi di ricerca-azione rivolto a tutto il personale docente della scuola.

Sempre dai documenti ufficiali emergono tra gli obiettivi prioritari del Piano di miglioramento:

- la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di abbandono e dispersione;
- il potenziamento dell'inclusione scolastica;
- la promozione del successo formativo e individuazione di percorsi funzionali alla valorizzazione delle eccellenze.

In questo contesto la scuola dell'infanzia realizza il progetto di seguito riportato, frutto di impegno e confronto con la tutor del master universitario FAMI.

Attraverso varie forme di comunicazione verbali e non, si vuole educare e formare i bambini ad assumere un atteggiamento accogliente e aperto verso tutto ciò che è diverso, ad avere cioè uno sguardo interculturale ed un pensiero divergente.

Lo scopo vuole, quindi, essere quello di contribuire ad educare all'ascolto reciproco, al dialogo, al confronto per poter convivere in un clima di umanità, dove l'empatia e la gentilezza diventino un'abitudine e non un'eccezione.

La scelta di molteplici attività di apprendimento esperienziali, attive e partecipative, compresa la comunicazione di semplici parole bilingue, ha coinvolto tutti i membri della sezione risultando utile per poter realizzare un cambiamento degli atteggiamenti e dei comportamenti degli allievi.

Il clima di gentilezza e cordialità sperimentato ha aiutato i bambini, anche quelli più vivaci e aggressivi, a stabilire una vicinanza emotiva verso gli altri, predisponendoli verso una conversazione pacifica ed efficace.

La musica e il canto ci hanno permesso di creare un clima festoso per attivare processi di socializzazione e di piena partecipazione alle attività creando un maggior senso di appartenenza al gruppo.

I giochi sono stati fondamentali per promuovere il desiderio di interagire, di esprimersi liberamente, di affrontare ostacoli, resistenze e dinamiche generate nel contesto della sezione, sperimentare la soluzione creativa dei conflitti sino ad arrivare a comprendere l'importanza del rispetto delle regole per una relazione adeguata con gli altri.

I racconti, le narrazioni e le drammatizzazioni hanno stimolato i processi di immedesimazione e hanno fatto sperimentare ai bambini la personificazione dei ruoli, la comprensione dell'altro cioè cosa vuol dire "mettersi nei panni di..." avviandoli verso l'empatia cognitiva, affettiva e sociale, una delle competenze interculturali di particolare importanza.

Il progetto realizzato si è rivolto a: bambini, famiglie e docenti.

LA PARTNERSHIP CON I GENITORI

La predisposizione all'ascolto e al dialogo è stata una competenza di grande efficacia verso il mondo dei genitori, che sempre più spesso va sostenuto nella fase in cui cerca di conoscere meglio il proprio figlio in un contesto non familiare.

Grazie all'aiuto offerto da genitori immigrati che risiedono da tempo nel territorio, è stata agevolata la comunicazione tra scuola e famiglia laddove risultava difficile, o assente, svolgendo essi stessi il ruolo di mediatori.

Gradualmente è stato possibile instaurare un rapporto significativo con tutte le famiglie che hanno partecipato attivamente e corresponsabilmente alla vita della scuola, dando un contributo alla realizzazione delle attività del progetto generando, in tal modo, prime forme di collaborazione anche tra famiglie stesse.

LE DOCENTI E LA GESTIONE DELLA SEZIONE

Le docenti (tutor e sperimentatrice) in questo contesto di lavoro, durante la progettazione e la messa in atto delle pratiche educative e didattiche, hanno sperimentato come l'investimento emotivo e professionale, l'ascolto reciproco e il coinvolgimento personale come quello di mettersi in gioco nelle situazioni svolgendo un ruolo attivo ed interattivo con gruppi di bambini, ha favorito l'esplinarsi di un processo significativo di collaborazione tra professionisti.

Le attività didattiche, in tal modo, sono state realizzate in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa, sia da parte dei bambini (conversazioni) sia da parte delle insegnanti (confronti, scelte e decisioni condivise).

Nella gestione quotidiana della vita della sezione si è tenuto conto dell'implementazione di un'educazione alla pro-socialità con tutte le sue implicazioni pedagogiche, per far instaurare relazioni positive e un minimo spirito di solidarietà tra bambini.

Da qui, il benessere bio-psico-sociale che ne deriva è maggiore di qualsiasi altra azione poiché incide sull'autostima personale e sulla propria autoefficacia.

Avere coscienza di sé e degli altri, essere empatici, riconoscere l'importanza di saper ascoltare gli altri, comunicare in modo non aggressivo, saper condividere le decisioni assunte dalla maggioranza, sono acquisizioni faticose e quotidiane nella pratica scolastica.

INDIVIDUAZIONE SITUAZIONE/PROBLEMA

La scuola dell'infanzia di Torre de' Passeri accoglie 63 bambini, di cui 23 provenienti da altri paesi e culture.

Essa è costantemente impegnata nel realizzare percorsi nel rispetto dei bisogni e dei cambiamenti sociali in atto nel contesto stesso.

Nella sezione C, le insegnanti sin dall'inizio dell'anno hanno progettato e realizzato attività di gioco libero e strutturato per la costruzione di regole di convivenza, tutoraggio dei bambini di tre anni da parte di quelli di cinque, il tutto al fine di creare un clima sereno ed un ambiente accogliente ed inclusivo.

Nonostante tutte le attività finalizzate all'obiettivo appena citato, permaneva un clima competitivo, di sfida, di gelosia, di litigio che rende estremamente impegnativo il lavoro delle docenti, alla ricerca continua di un contesto affettivo-relazionale che porti ad una condizione di benessere di tutti i bambini all'interno del gruppo-sezione.

Nella sezione vi è anche la presenza di un bambino di tre anni che spesso si comporta in modo imprevedibile scaricando l'aggressività con reazioni violente verso i compagni e le insegnanti.

Pertanto la ricerca-azione è stata finalizzata ad analizzare il problema, approfondendo il clima relazionale e i rapporti interpersonali, al fine di cercare soluzioni alternative più adatte, rimodulando le proposte didattiche e l'organizzazione della sezione volte ad un cambiamento che, se positivo, potrebbe innovare la didattica stessa.

RACCOLTA DATI

Punto di partenza della ricerca-azione sono state le discussioni e le riflessioni fra colleghe e la redazione di tre *brainstorming* con i bambini che hanno risposto alle seguenti domande:

1. Come viviamo in sezione?
2. In sezione stiamo male quando ...
3. Cosa possiamo fare per migliorare la situazione?

Contemporaneamente si è provveduto alla somministrazione individuale di un questionario sul benessere a scuola tratto da: *Nuovo Index per l'inclusione* (Tony Booth e Mel Ainscow, 2019).

Successivamente è stato somministrato un test sociometrico. In tal modo, è stata monitorata la vita di gruppo e il processo di integrazione dei membri.

Per pianificare le azioni abbiamo richiamato testi noti dei CEMEA che hanno nel corso degli ultimi anni proposto lo studio e la ripresa di antichi giochi come emblema di una cultura.

ATTORI COINVOLTI

La sezione "C" che aderisce al progetto di ricerca-azione è frequentata da 19 bambini di età eterogenea:

- 6 di tre anni;
- 4 di quattro anni;
- 9 di cinque anni.

Di questi, nove provengono da paesi europei ed extraeuropei: Algeria, Macedonia, Albania.

Attraverso la ricerca dell'insegnante sperimentatore Anna Giovanna Taddeo e tramite la supervisione del tutor corsista, Alberta Bossi, sono state promosse azioni educative in coerenza con i principi della pedagogia interculturale e dell'inclusione.

FINALITÀ DEL PERCORSO

Il progetto è finalizzato a rimuovere la situazione problematica per arrivare a sviluppare buone competenze relazionali e comunicative, partendo dalla riflessione da parte dei bambini sulle situazioni di convivenza e non-convivenza quotidiana.

Obiettivi operativi:

- Promuovere l'attenzione e il rispetto verso gli altri, la cortesia dei piccoli gesti, la pazienza, la cura e l'ascolto;
- Promuovere il dialogo, l'empatia, la comprensione dell'altro, la partecipazione e la condivisione di esperienze.
- Conoscere e usare parole "belle e gentili", interagendo e usando le buone maniere.

TEMPI

Periodo: aprile-maggio 2018

Incontri di due ore in orario antimeridiano e pomeridiano.

FASI

Azione 1: *“Dal seminario FAMI alla formazione del gruppo di lavoro (insegnante tutor e insegnante sperimentatrice) e il suo addestramento”.*

- Illustrazione attraverso un incontro della metodologia e dei principi della ricerca-azione: richiesta di condivisione degli obiettivi e di lavoro di squadra.
- Discussione e proposta sull' utilizzo di metodologie partecipative.

Azione 2:

- analisi e definizione del problema da parte delle insegnanti,
- costruzione degli strumenti e formulazione di ipotesi di intervento.

Azione 3:

Pianificazione delle attività.

Giochi cooperativi:

1. Il girotondo della pallina: I bambini seduti in cerchio passano tra le loro mani una pallina per poi passarla al compagno vicino, al termine della filastrocca che contemporaneamente viene ripetuta, la pallina si ferma e il bambino che la tiene in mano si presenta pronunciando il proprio nome al gruppo.

2. “Ti trasformo in qualcosa di bello”: I bambini seduti in cerchio, il primo porge una carezza ad un compagno dicendogli “ti trasformo in...(qualcosa che fa star bene)”, il bambino che ha ricevuto la carezza dovrà spostarsi da un nuovo compagno compiendo un movimento tipico di ciò in cui è stato trasformato, oppure inventato, la situazione viene ripetuta con tutti i bambini.

3. Gioco degli abbracci: Parte una musica e i bambini sono liberi di muoversi nello spazio, quando la musica si ferma, ogni bambino abbraccia il compagno che si trova vicino.

Risultati attesi:

- Partecipazione attiva dei bambini.
- Condivisione delle difficoltà.
- Sperimentazione positiva dell'attività corporea.

4. Gioco della ragnatela: I bambini disposti in cerchio scelgono il compagno a cui tirare il filo, formando così una ragnatela di relazioni amicali.

Risultati attesi:

- Partecipazione attiva di tutti i bambini della sezione.

5. Rappresentazioni grafiche

Consegne:

- disegna la maestra Alberta (la maestra della gentilezza, così definita dai bambini);
- disegna il compagno e/o i compagni a cui sei più legato;
- disegna che cosa è la pazienza;
- disegna il corpo umano e dove sono racchiuse le parole gentili (testa e cuore).

6. Letture e racconti:

- Riflessione e discussione intorno al significato delle storie.
- Drammatizzazioni delle storie narrate.
- Trasposizioni verbali delle storie nella realtà di sezione.
- Definizione delle più importanti regole per essere un bambino gentile e cordiale.
- Diritti e doveri condivisi.
- Traduzione delle parole gentili nelle varie lingue con l'aiuto dei genitori immigrati.

Risultati attesi:

Comprensione dell'importanza delle regole per vivere meglio in sezione, in famiglia...ovunque.

7. Il corpo della gentilezza: Realizzazione conclusiva di una sagoma, dove testa e cuore risultano luoghi in cui collocare regole e parole gentili.

8. Caccia al tesoro delle parole gentili

MONITORAGGIO

1. Uso di strumenti mirati a rilevare il problema oggetto della ricerca:
 - questionari iniziali;
 - brainstorming;
 - tecniche sociometriche.
2. Osservazione delle azioni e dei comportamenti dei bambini durante lo svolgimento dei giochi e delle attività.
3. Diario di bordo in itinere e finale (appunti, registrazione di eventi, note circa le difficoltà incontrate.
4. Interviste alle insegnanti sperimentatrici dell'istituto sulle pratiche interculturali messe in atto durante la realizzazione dei progetti.

VALUTAZIONE

- Verifica degli esiti rispetto agli obiettivi previsti attraverso l'osservazione e il confronto tra insegnante sperimentatrice e tutor;
 - esame della documentazione prodotta nelle varie fasi del progetto;
 - condivisione dei punti forza e punti di debolezza emersi nel focus finale tra tutti gli insegnanti dell'istituto coinvolti nella ricerca-azione;
 - stesura dei risultati raggiunti.
-

RISULTATI

1. Accresciute abilità nei rapporti interpersonali con modalità di interazione meno aggressive e con più disponibilità ad affrontare i conflitti con il dialogo;
2. Comprensione dell'interdipendenza positiva sperimentata nei giochi di squadra da parte di alcuni bambini, indipendentemente dall'età.
3. Avvio alla comprensione che il rispetto verso le insegnanti e i compagni passa attraverso il rispetto delle regole e sull'uso di parole belle e gentili.
4. Coinvolgimento dei genitori sia nella fase iniziale per la condivisione della progettazione, sia in itinere per l'informativa sulle azioni intraprese e la conseguente richiesta di collaborazione, sia nella fase finale di resoconto del lavoro svolto durante la quale è stato restituito il video realizzato con i bambini.

2.2. Scuola dell'infanzia dell'istituto comprensivo di Loreto Aprutino (docenti ricercatrici: Candida Buffetti, Anna D'Amico)

TITOLO DEL PERCORSO: AVSI= Alfabeti Visivi, Scenari Interculturali per attraversare confini cognitivi e emotivi

INDIVIDUAZIONE SITUAZIONE/PROBLEMA

- Ritardo nello sviluppo del linguaggio e comportamenti disadattivi.
- Famiglie straniere non integrate.
- Pregiudizi nei confronti degli stranieri.
- Mancanza di mediatori interculturali.
- Visioni religiose diverse e conflittuali.
- Mancanza di menù diversificato per altre culture.
- Scarsa comunicazione tra agenzie educative ed enti preposti.
- Diversa visione dal punto di vista educativo.
- La Scuola dell'Infanzia di Loreto Aprutino con questo percorso ha dato una risposta strutturata agli emergenti bisogni di accoglienza, inserimento, sco-

larizzazione degli alunni neo-arrivati e/o in situazione di disagio sociale. Le diverse strategie di intervento e le azioni concrete richieste dalla presenza della nuova realtà socio-culturale hanno consentito di affrontare l'emergenza evidenziata dal fenomeno migratorio e nel contempo ha permesso di attivare modelli didattici e organizzativi efficaci e finalizzati all'integrazione, alla legalità, alla collaborazione con tutte le agenzie educative e culturali del territorio.

La nostra scuola, quale istituzione educativa e formativa, si è proposta, con la realizzazione di percorsi curricolari ed extracurricolari (previsti nell'a.s. 2017-2018), di porre in luce le cause che producono l'insuccesso e di favorire la collaborazione attiva delle famiglie e l'impegno costante delle altre agenzie educative presenti nel territorio.

Il percorso itinerante di ricerca-azione "*Attraversar confini nei mondi possibili – arte, musica e tecnologia*", pensato per i bambini di 5 anni e per le loro famiglie, ha proposto attività di lettura visiva e sonora del paesaggio a partire dagli scorci panoramici del territorio di Loreto Aprutino.

ATTORI COINVOLTI

- Docenti Scuola dell'Infanzia in formazione con l'Università di Pavia.
- Genitori coinvolti nei laboratori aperti a scuola.
- Sette sezioni della Scuola dell'Infanzia di Loreto Aprutino.
- Tirocinanti Master come osservatrici e tutor.
- Figure esperte della scuola appartenenti al Progetto "*Loreto Comunità Educante*".
- Alunni della primaria e secondaria come tutor dei più piccoli (progetto ponte intero a.s. 2017-2018).

FINALITÀ DEL PERCORSO

1. Modificare lo sguardo nei confronti del "diverso".
2. Rendere consapevoli gli utenti della poca conoscenza della propria cultura, nonché di quella di altre affinché ci si avvicini a ciò che è diverso con un equipaggiamento intellettuale tale da poter approfondirne la comprensione.
3. Migliorare le pratiche relazionali di adulti, ragazzi e bambini.
4. Migliorare le pratiche relazionali tra i genitori.
5. Implementare buone prassi di integrazione e inclusione già avviate in collaborazione con la facoltà di psicologia di Chieti e con docenti esperti dell'IC di Loreto Aprutino (Arte, Musica, *Comunicazione Aumentativa Alternativa* promossa dalla Biblioteca Scolastica).

TEMPI E FASI

- Laboratori curricolari in continuità con la primaria e in orizzontale tra i due plessi di Scuola dell'Infanzia per intero anno scolastico.
- Laboratori extracurricolari con la contrattazione integrativa per FIS ed aree rischio.
- Moduli PON INFANZIA a.s.2017-2018 nel periodo giugno – luglio.

Azione 1:

La pianificazione (Plan) – settembre 2017

Sviluppare l'utilizzo di modelli di comunicazione ed intermediazione all'interno del gruppo/sezione (*cooperative learning tutoring*) nonché tra scuola-famiglie e tra famiglie-famiglie.

La motivazione è basata sul principio che l'apprendimento è facilitato quando chi apprende viene messo nelle condizioni di trovare soluzioni a problemi basati su sensi e significati condivisi. Come base di partenza per l'acquisizione, viene attivata l'esperienza sensoriale ed empatica, mentre la nuova da acquisire viene dimostrata e poi applicata per scenari, performance, giochi di ruolo e *circle time* per essere infine integrata nel mondo preesistente del bambino e della bambina.

Azione 2:

La realizzazione (Do) – ottobre 2017/maggio 2018

La realizzazione del percorso di ricerca-azione prevede diversi momenti quali:

- Individuazione dei bisogni formativi degli alunni attraverso il questionario del SISTEMA CHESS e degli *item* del sistema AVSI – Bondioli.
- Individuazione dei bisogni formativi dei docenti con il supporto dello staff della prof.ssa Bondioli dell'Università di Pavia.
- Analisi all'interno del team di ricerca-azione (docenti infanzia e docenti master) dei bisogni formativi rilevati per strutturare il piano di risoluzione delle problematiche evidenziate.

MONITORAGGIO

Azione 3:

Il monitoraggio e i risultati (Check) – gennaio/aprile/giugno 2018

La realizzazione della ricerca-azione prevede una sistematica attività di monitoraggio delle fasi in cui è articolata, al fine di verificare l'andamento delle singole azioni e l'eventuale correzione in corso d'opera. Specificatamente prevede:

- Incontri mensili del gruppo di formazione dei docenti infanzia finalizzati all'aggiornamento dello stato di avanzamento del percorso. In tali incontri sono enucleate tutte le criticità e sono elaborate possibili soluzioni.

- Incontri mensili delle docenti infanzia coinvolte nella ricerca-azione con i docenti iscritti al master per la rendicontazione sullo stato di avanzamento del percorso e le eventuali modifiche.
- Questionari di gradimento per accertare la valenza delle azioni attuate all'interno dei vari segmenti di scuola.
- Osservazioni CHESS e diari di bordo finali degli alunni coinvolti nel progetto.
- *Performance* con alunni e genitori.

VALUTAZIONE

Il riesame ed i risultati della ricerca-azione (Act)

- Criteri di conseguimento dei traguardi.
- Verifica coerenza tra gli obiettivi programmati, azioni attuate e risultati attesi.

Strumenti utilizzati:

- Questionario CHESS genitori
- Sistema chess indicatori infanzia
- Valutazione ex-ante PON COMPETENZE DI BASE
- RAV INFANZIA (SCUOLA CAMPIONE)

RISULTATI

- Potenziamento della consapevolezza di sé, della crescita globale, delle capacità prosociali e delle abilità linguistiche degli alunni.
- Conoscenza e assunzione di ruoli attivi e responsabili.
- Visibilità del percorso nella comunità scolastica.
- Definizione del Profilo dell'Alunno in uscita Infanzia e del profilo in uscita Primaria.
- Aggiornamento e sviluppo di nuove competenze del personale docente.
- Implementazione della modulistica informativa per l'accoglienza.
- Sensibilizzazione/formazione dei genitori (patto di corresponsabilità educativa).

Il percorso *“Attraversar confini nei mondi possibili – arte, musica, tecnologia”* si è rivelato momento di crescita e di confronto per gli alunni coinvolti e per le loro famiglie.

Attraverso proposte coinvolgenti ed accattivanti, il percorso qui documentato ha favorito nei più piccoli lo sviluppo dell'identità personale, ma anche dell'identità sociale che li porta a riconoscersi all'interno della scuola come alunni e all'interno del territorio come membri di una comunità sociale e civile, facilitando il diffondersi di atteggiamenti propositivi verso le varie forme di diversità che diventano risorse da valorizzare nella società.

Gli alunni affiancati dai genitori sono stati coinvolti in percorsi ricchi di pro-

poste da scoprire ed emozioni da vivere, muovendo dalla naturale curiosità che contraddistingue i bambini.

Si è promosso lo sviluppo del pensiero critico attraverso attività di osservazione del paesaggio nei suoi diversi aspetti ed attività di riflessione condivisa tra pari e con gli adulti.

I bambini sempre insieme ai loro genitori hanno avuto la possibilità di sperimentare nei diversi momenti operativi codici comunicativi diversi, da quello verbale a quello artistico a quello musicale, cercando di individuare quello che permette loro di esprimersi con maggiore naturalezza, di vivere serenamente le varie esperienze e di riflettere insieme sul percorso realizzato.

Grande rilievo, inoltre, è stato dato alla condivisione e alla collaborazione tra bambini, tra genitori e tra piccoli e grandi nella realizzazione delle diverse fasi progettuali.

2.3. Scuola Primaria dell'Istituto Comprensivo di Martinsicuro (docente ricercatrice: Maria Pia Cipolloni)

TITOLO DEL PERCORSO: *Coloriamoci...di emozioni. Come un pittore!*

INDIVIDUAZIONE SITUAZIONE/PROBLEMA

La classe nella quale si intende effettuare la sperimentazione didattica risulta essere una classe eterogenea.

“Ogni classe è per definizione eterogenea, si compone di storie e ritratti, bisogni e desideri differenti. I bambini e i ragazzi la colorano con i loro modi di stare insieme, partecipare o stare in disparte, condividere e collaborare o, viceversa, distanziarsi e fare da sé. Ogni alunno è singolare e unico: porta con sé talenti e domande, competenze e saper fare, punti di forza e vulnerabilità. E così, come avviene per i bambini, anche le classi possono essere *“quadrate, rotonde e a zig zag”*.”

Si ritiene, pertanto, indispensabile porre grande attenzione al gruppo-classe che rappresenta la struttura di base attraverso cui l'organizzazione scolastica persegue gli obiettivi della “acquisizione sistematica e programmata di conoscenze” ma “costituisce anche l'ambito entro il quale si manifestano bisogni di natura individuale, differenti da quelli istituzionali” (Carli & Mosca, 1980).

Emerge, pertanto, la necessità di lavorare sul clima della classe e sul senso di condivisione, per rendere i *vissuti* educativi e l'apprendimento una buona esperienza per tutti. Un clima di inclusione e un approccio relazionale pluralista sono un'innegabile risorsa per superare manifestazioni di rigidità, etnocentrismo e pregiudizio e, quindi, per fronteggiare al meglio le varie situazioni di vita quotidiana.

Occorre pensare l'apprendimento interculturale come trasversale a tutte le dimensioni dell'istruzione e dell'educazione scolastica e non come un'aggiunta

allo svolgimento della “classica” progettualità formativa, pertanto nasce l’esigenza di rivolgere una esperienza educativa di questo tipo a tutti i soggetti, immigrati e non, secondo la doppia modalità dell’interazione e dell’integrazione (Demetrio & Favaro, 1992). Si tratta di un’integrazione, pensata come interazione *tra* soggetti, *tra* italiani e individui di altra culturale, con un riferimento alle categorie di *uguaglianza e diversità, universalismo e relativismo*, al fine di evitare rischi di differenzialismo, puntando sulla diversità, o di assimilazione culturale, puntando tutto sulla uguaglianza (Demetrio & Favaro, 1997).

Strettissimo risulta essere l’intreccio tra l’inclusione in un gruppo e il benessere personale.

L’apprendimento non è mai un processo solitario, bensì, è profondamente influenzato dalle relazioni, dagli stimoli e dai contesti tra pari.

Si ritiene necessaria una didattica che metta al centro della propria azione l’individuo in educazione, attraverso un approccio interculturale, dove, l’attenzione alle relazioni e al clima della classe, è il cardine di una progettazione partecipata e condivisa che si concretizza nella ricerca-azione. Mentre la finalità della ricerca classica è quella di descrivere e spiegare, quella della ricerca-azione, partendo da un’analisi della realtà, la vuole riattivare con una finalità di cambiamento.

L’utilità di questo strumento non sta tanto nella quantità di dati e di conoscenze che riuscirà a produrre, quanto nella sua capacità di creare consapevolezza nei soggetti che sono coinvolti nella ricerca-azione e nell’attivare, inoltre, processi di comprensione e di scambio di informazioni e di apprendimento tesi a individuare elementi che orientino il futuro della comunità/gruppo.

Sulla base di queste riflessioni, la sperimentazione didattica affrontata è finalizzata a decostruire il pregiudizio dell’altro, a promuovere il pieno sviluppo della persona in un’ottica di *inclusione sociale* con approccio umanistico.

L’educazione inclusiva e, più specificatamente la didattica inclusiva, supera i confini della scuola e si proietta in ogni contesto: extrascolastico, informale, non formale racchiudendo in sé tutti gli ambienti educativi e propone ai docenti un “approccio all’insegnare diverso che offre ricche e specifiche opportunità di apprendimento per tutti, considerando le differenze individuali come un dato di fatto da cui partire e non casi eccezionali da risolvere” (Bocci & Morganti, 2017).

ATTORI COINVOLTI

La sperimentazione didattica ha coinvolto una classe (3D) della Scuola Primaria del plesso Cavour, in cui risultano iscritti venti alunni: una pluralità di storie, di vissuti, di riferimenti culturali, di provenienze, di appartenenze e di lingue.

FINALITÀ DEL PERCORSO

Il percorso scelto intende implementare le relazioni positive all’interno del gruppo classe, migliorando la conoscenza di se stessi e degli altri.

TEMPI

10 ore

FASI:

Azione 1:

Somministrazione del sociogramma di Moreno.

Azione 2:

“Mescolanza dei colori”: attività a gruppi (n. 4 alunni).

Azione 3:

Lettura, comprensione ed analisi di un brano narrativo (tipologia testuale: favola) “La lepre e la tartaruga”.

Azione 4:

In seguito alla visita guidata presso la Cartiera Papale di Ascoli Piceno, gli alunni attraverso una conversazione guidata e rappresentazioni grafiche spontanee condividono “emozioni, pensieri, immagini”. Riflettere sul fatto che una stessa esperienza è sentita e vissuta in modo diverso da ciascuno.

Azione 5:

Attività individuale: “Se fossi un colore...”.

Azione 6:

“Io... con...” Ciascun alunno intinge un filo di lana bianco nel barattolo del colore precedentemente scelto (Azione 5) e con il sottofondo musicale (brano di musica classica) e lo “appoggia” su una tela bianca scegliendo un suo percorso. I fili si muovono, lasciano traccia e si incontrano...per creare “un’opera d’arte”.

Azione 7:

Scrittura creativa, gioco della “carta piegata”: ogni alunno, in maniera sequenziale, scrive un suo pensiero, una parola, una emozione sull’attività precedentemente svolta.

Azione 8:

Dal gioco della “carta piegata” alla realizzazione di un calligramma: forma scelta dai bambini stessi tra le loro varie proposte.

Azione 9:

Somministrazione del sociogramma di Moreno.

Criterio: il gruppo di studio (lo stesso proposto all’inizio del percorso).

MONITORAGGIO

Per il monitoraggio del percorso sono state utilizzate tecniche sociometriche. Ci si è avvalsi inoltre di griglie di osservazioni sistematiche.

VALUTAZIONE

Per la valutazione sono state predisposte apposite griglie di osservazione del lavoro di gruppo e di osservazioni sistematiche da parte del docente durante le attività proposte per verificare interesse, partecipazione e relazione con il compagno.

RISULTATI

Dal percorso svolto si è registrato che, gli alunni hanno vissuto con notevole interesse ed entusiasmo tutte le attività proposte prediligendo quelle a carattere artistico- espressivo. Il linguaggio dell'arte si è rivelato un ottimo canale di dialogo e il "fare creativo" ha offerto a ciascun alunno l'opportunità per conoscere se stesso e l'altro, colui che a volte sentiamo simile e vicino e, soprattutto, colui che appare distante e diverso.

Al termine del progetto, si evidenzia, per la maggior parte del gruppo classe, un miglioramento del livello di autoconsapevolezza nonché delle prime e fondamentali forme di abilità socio emozionali, indispensabili per un adeguato comportamento interpersonale: capacità di espressione, regolazione e controllo delle emozioni.

Il test sociometrico somministrato nel momento finale, "fotografa" una situazione leggermente mutata rispetto a quella iniziale. L'alunno che risultava rifiutato ha visto leggermente mutata la sua posizione, ma ancora i compagni tendono a non sceglierlo nelle attività di gruppo.

2.4. Scuola primaria dell'Istituto Comprensivo di Ortona1 (docente ricercatrice: Rita Candeloro)

TITOLO DEL PERCORSO: *Conoscersi per comprendersi*

INDIVIDUAZIONE SITUAZIONE/PROBLEMA

La realtà locale del nostro Istituto ha visto, nell'ultimo decennio, un sostanziale aumento di residenti di origine straniera o immigrati. Uno degli effetti visibili di questo processo è stato l'aumento della presenza di studenti stranieri nelle varie scuole; si può affermare che gli alunni di cittadinanza non italiana rappresentano una percentuale ricorrente dei nostri iscritti.

Pertanto, l'incontro con le differenze linguistiche, culturali, religiose, diventa sempre di più esperienza del quotidiano, ingrediente normale di una scuola che cambia e che si configura come luogo privilegiato di accoglienza, integrazione, costruzione di nuove appartenenze (Favaro, 2000).

L'origine dell'educazione interculturale è da collegarsi allo sviluppo dei fenomeni migratori e, tuttavia, oggi essa ha abbandonato il terreno dell'educazione speciale rivolta ad un gruppo sociale specifico diventando un approccio pedagogico innovatore per la rifondazione del curriculum in generale.

Per analizzare la natura complessa della pedagogia interculturale, come afferma Dewey, non si può non far riferimento ad altre fonti (sociologia, antropologia culturale, psicologia sociale, scienze del linguaggio ecc.) per stabilire i quadri di analisi e gli ambiti di riflessione, i concetti utili a guidare la ricerca e l'azione educativa, anche in tema di prevenzione degli insuccessi formativi. Nel contesto della società globale molti studiosi hanno dimostrato che il compito della pedagogia attuale è il recupero del concetto di persona e la salvaguardia delle sue libertà ed autonomia deve mantenere salvo il principio che la persona è *un valore*. È una pedagogia che guarda l'uomo in quanto tale ed anche l'educazione a tal punto è tesa alla promozione dell'essere. È emersa l'esigenza di passare dall'educazione interculturale alla pedagogia interculturale, fondata sull'essere prima che sulla cultura, per analizzare criticamente l'esperienza educativa in modo da giungere ad un maggior grado di coscientizzazione e efficacia nell'azione, in quanto la pedagogia interroga l'educazione per conoscerla, pensarla ed orientarla.

Si tratta di passaggi di una certa complessità, se letti in un rapporto che vede simultaneamente coinvolti teoria pedagogica, modelli educativi, pratiche, nel quale non si snodano affatto soluzioni lineari, ma il più delle volte complesse e segnate da rotture, distanze, incomprensioni e disequilibri.

I processi di globalizzazione in atto e la configurazione in senso multiculturale delle odierne società interrogano profondamente i sistemi educativi e formativi che devono oggi mirare alla formazione dei cittadini del mondo. Occorre diffondere una sempre più necessaria *cultura della convivenza*. Non si tratta di un obiettivo facile: insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l'obiettivo di attenuare il tasso di etnocentrismo presente nel nostro sistema educativo. Si è venuta a definire, pertanto, la proposta di un'educazione interculturale che si configura come la risposta in termini di prassi formativa alle sfide poste dal mondo delle interdipendenze; essa è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze. L'educazione interculturale non ha, quindi, un compito facile né di breve periodo, poiché implica un riesame degli attuali saperi insegnati nella scuola e perché l'educazione interculturale non è una nuova disciplina che si aggiunge alle altre, ma un punto di vista, un'ottica diversa con cui guardare ai saperi attualmente insegnati (Fiorucci, 2008).

In primo luogo fare educazione interculturale significa lavorare per individuare, progettare e sperimentare le strategie educative e didattiche più idonee per favorire un positivo inserimento degli allievi stranieri nella scuola e, quindi, nella società (MIUR, 2006; 2014). Ciò implica la predisposizione delle condizioni necessarie per garantire a tutti i soggetti (autoctoni e immigrati) di ottenere gli stessi tassi di successo scolastico (Santerini, 2010). In questo ambito sembrano particolarmente rilevanti le indicazioni proposte dalle nuove Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri emanate dal MIUR nel febbraio 2014: tale documento, dopo avere opportunamente proposto una distinzione tra bisogni diversi relativi alle diverse condizioni degli allievi con cittadinanza non italiana (neoarrivati, nati in Italia, adottati, minori non accompagnati ecc.), affronta le diverse questioni che concorrono a definire il successo formativo.

La scuola non deve più mirare alla formazione del cittadino italiano, ma alla formazione di un cittadino del mondo, che vive e agisce in un mondo interdipendente.

Con questa premessa nasce questo progetto, per provare ad avvicinare gli alunni di scuola primaria al concetto di *diversità* per riscoprirne il *valore*, più che il pregiudizio, focalizzando l'attenzione sulle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente stabilite nella Raccomandazione del Consiglio Europeo.

ATTORI COINVOLTI

In questo percorso di ricerca-azione, sono stati coinvolti alunni e docenti della classe prima del plesso di Scuola Primaria Caldari dell'Istituto Comprensivo 1 – Ortona (CH). Nel plesso ci sono 10 docenti, 1 collaboratore scolastico e 79 alunni, di cui 9 non italofoeni, alcuni di recente immigrazione, altri nati in Italia da genitori stranieri. Provengono dal Kosovo, Romania, Albania, Senegal e Marocco. Molti appartengono alla seconda generazione. Vi sono, poi, studenti immigrati da pochi anni (3-4 anni) che hanno bisogno di un percorso specifico per apprendere l'italiano. Inoltre, in corso d'anno, giungono spesso alunni nuovi che non possiedono le sopraccitate basi linguistiche e, quindi, hanno urgente bisogno di una significativa alfabetizzazione in lingua italiana.

FINALITÀ DEL PERCORSO

Il percorso si prefigge le seguenti finalità:

- Costruire la scuola delle "*cittadinanze*" – europee, ma anche e soprattutto mondiale – capace di valorizzare le tante identità locali e, nel contempo, di far dialogare la molteplicità delle culture entro una cornice di valori condivisi.
- Aprirsi ad una identità che consente di entrare nel mondo dell'altro rendendo possibile la convivenza e la gestione idonea di eventuali conflitti.

- Conoscere e riconoscere la propria cultura e culture “*altre*” per valorizzarne l’unicità e la singolarità dell’identità culturale di ognuno.
- Implementare sinergie con realtà territoriali per supportare i processi di apprendimento e di integrazione.
- Stare insieme per comprendere che la diversità è una ricchezza e non discriminazione e intolleranza.

Quindi, occorre sviluppare competenze sociali e civiche (interpersonali e interculturali) che consentano agli alunni di partecipare in modo costruttivo in una società sempre più diversificata e saper risolvere i conflitti, ove sia necessario.

TEMPI

10 ore di sperimentazione, 3 ore di monitoraggio e verifica.

FASI

Essendo presenti in classe cinque alunni stranieri, che comunicano in italiano ma hanno difficoltà ad esprimere concetti e sviluppare l’apprendimento delle discipline è stata opportuno redigere una programmazione declinata sui bisogni reali e sul monitoraggio dei progressi di apprendimento nella lingua italiana, acquisita progressivamente dagli alunni stranieri. Inizialmente sono stati adottati strumenti di facilitazione linguistica (cartelloni, alfabetieri, carte geografiche, testi semplificati, strumenti audiovisivi o multimediali ecc.) promuovendo gradualmente la capacità dell’alunno di sviluppare la lingua per lo studio, parole alte, quelle astratte e dei concetti che servono per studiare la storia, la geografia, per comprendere una poesia e riflettere su una regola o un problema matematico.

AZIONE 1

Laboratorio linguistico, espressivo di movimento: “*La storia della barchetta*”.
 “*lo chi sono?*”

Obiettivi:

Italiano:

Ascolto/parlato

- Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) per esprimere il proprio parere o delle riflessioni.
- Riferire il contenuto di un testo letto o di un video, organizzando il racconto in modo essenziale e chiaro, rispettando l’ordine cronologico e logico, inserendo elementi descrittivi funzionali al racconto.

Lettura

- Leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi (narrativi, descrittivi, informativi).

Scrittura

- Saper produrre semplice un testo autobiografico mettendosi nei panni di un bambino straniero.
- Raccogliere le idee, organizzarle in uno schema, per fare delle brevi descrizioni.

Arte ed Immagine:

Esprimere e comunicare

- Scegliere le tecniche e i linguaggi più adeguati a realizzare prodotti visivi seguendo una precisa finalità operativa e comunicativa.

Osservare e leggere le immagini

- Sperimentare l'uso delle tecnologie della comunicazione audiovisiva per realizzare produzioni di vario tipo.

Educazione alla cittadinanza:

- Acquisizione di competenze interculturali negli alunni autoctoni, con particolare attenzione alle abilità di base cognitive, che permettono di saper gestire le relazioni.
- Costruire e rafforzare la capacità di pensare, ascoltare, agire.
- Facilitare il dialogo, il confronto e il reciproco arricchimento attraverso la convivenza delle differenze.

Le attività sono state svolte in forma laboratoriale favorendo lavori in piccoli gruppi.

È stata favorita la metodologia della ricerca-azione, sono state individuate e migliorate situazioni problematiche attraverso il coinvolgimento di ogni singolo attore.

Lo strumento della lettura ad alta voce, il raccontare le storie, viaggiando attraverso i confini del mondo come ci ricordano Gabriella Favaro e Duccio Demetrio (1992), hanno reso palesi le innumerevoli analogie e somiglianze che esistono tra genti e luoghi tra loro distanti, gettando un *ponte* tra culture attraverso le parole.

Risultati attesi:

il primo risultato atteso è quello di favorire la riduzione delle distanze culturali attraverso la conoscenza delle diversità reciproche mettendo in campo spazi e momenti di relazionalità, spingendo gli alunni e genitori a confrontarsi e a conoscersi. La scuola diviene così il luogo privilegiato della mediazione culturale.

AZIONE 2

“Viaggio nel mondo”

“Italia di ieri e di oggi”

Uscita didattica

Partecipazione degli alunni con i genitori alla “*Sfilata del dono*” in occasione della festività patronale in collaborazione con le agenzie del territorio.

Obiettivi:

Italiano:

Ascolto/parlato

- Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) per esprimere il proprio parere o delle riflessioni.
- Riferire il contenuto di un testo letto o di un video, organizzando il racconto in modo essenziale e chiaro.

Lettura

- Leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi (narrativi, descrittivi, informativi).

Scrittura

- Produrre una poesia a sfondo interculturale o un racconto che contenga le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni e azioni.
- Saper produrre un testo autobiografico mettendosi nei panni di un bambino straniero.
- Raccogliere le idee, organizzarle in uno schema, per fare delle brevi descrizioni.

Geografia:

Orientamento

- Orientarsi sulle carte geografiche, utilizzando i punti cardinali.
- Estendere le proprie carte mentali all'Europa e ai diversi continenti, attraverso gli strumenti dell'osservazione diretta (filmati e fotografie, elaborazioni digitali).

Linguaggio della geograficità

- Localizzare sul planisfero e sul globo la posizione dei diversi continenti.
- *Paesaggio*
- Conoscere in modo elementare gli elementi che caratterizzano alcuni paesaggi europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale.

Storia:

Organizzazione delle informazioni

- Rappresentare graficamente i fatti narrati in una narrazione filmica o testuale.
- Riconoscere relazioni di successione e di contemporaneità in eventi narrati.

Produzione scritta e orale

- Ricostruire una narrazione audiovisiva mediante disegni, testi scritti e con risorse digitali.

- Confrontare aspetti caratterizzanti diversi popoli in rapporto alle proprie tradizioni.
- Ricavare informazioni consultando testi di genere diverso, cartacei e digitali.
- Esporre con chiarezza conoscenze apprese.

Musica:

- Eseguire semplici canti per imitazione
- Memorizzare ed eseguire danze
- Utilizzare la voce per recitare, parlare, cantare
- Accompagnare canti e giochi musicali con il movimento e/o con il corpo.

Educazione alla cittadinanza:

- Promuovere la formazione di conoscenze e atteggiamenti idonei a stabilire rapporti dinamici tra le culture.

Criticità affrontate:

Difficoltà apertura alle agenzie extrascolastiche e progettazione condivisa di azioni.

Motivazione delle scelte didattiche:

Le attività didattiche sono state svolte in forma di laboratorio, favorendo l'operatività e allo stesso tempo il dialogo incoraggiando la ricerca e la progettualità, coinvolgendo gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, favorendo un positivo inserimento degli allievi stranieri nella scuola e, quindi, nella società.

Risultati attesi:

Si attende, con la condivisione degli obiettivi e delle azioni attraverso la socializzazione, una ricaduta indiretta sul territorio, favorendo così sinergie con il territorio per supportare i processi di apprendimento e di integrazione. "L'istituzione scolastica si connette al sistema culturale e sociale, si apre all'ambiente e alle istituzioni extrascolastiche, al terzo settore, in una relazione di reciprocità. Questa spinta ha negli anni evidenziato che inserendo la scuola nei circuiti di vita sociale si può meglio valorizzare il portato dell'esperienza del soggetto in formazione con un ritorno, anche, in termini di *empowerment* sociale dell'istituzione scolastica." (Nanni, 2018).

AZIONE 3

Conversazione sulla diversità, letture di testi.

Rappresentazioni grafiche, produzione di cartelloni

Partecipazione all'evento: *Ortona tra leggenda e realtà* (con costumi tipici, canti e balli tradizionali abruzzesi. Esposizione dei manufatti ed elaborati dei bambini).

Riflessioni conclusive per comprendere che la diversità è una ricchezza e non discriminazione e intolleranza.

Le varie attività proposte implicano l'attivazione di processi formativi volti ad "allenare" gli alunni alla molteplicità, facendo acquisire loro una particolare "*forma mentis*" dando spazio a tutte le discipline alla storia, alla geografia, alla musica, agli aspetti culturali anche di quei paesi considerati marginali.

Obiettivi:

- Riflettere su azioni, fatti e comportamenti propri e altrui, tenendo presente i grandi valori della convivenza civile.

Criticità affrontate:

Tener conto di tutte le caratteristiche, individuali, familiari, legate al profilo linguistico per poter proporre obiettivi sostenibili e gradualmente, adatti a tutti e permettere ad autoctoni e stranieri il confronto, lo scambio, la riflessione e rendere proprie le esperienze svolte insieme.

Motivazione delle scelte didattiche:

È stata scelta una didattica metacognitiva per stimolare gli alunni ad acquisire la consapevolezza dei processi di apprendimento messi in atto sviluppando così la capacità di riflettere e stimolarli a conoscere, controllare e sviluppare operazioni e potenzialità mentali in un'ottica continua di imparare ad apprendere.

Risultati attesi:

Stare insieme per comprendere che la diversità è una ricchezza e non discriminazione e intolleranza. Un'occasione per conoscere, approfondire e sperimentare a scuola, in modo alternativo e creativo, il mondo che abitiamo e che ci abita.

MONITORAGGIO

Inizialmente, attraverso la somministrazione del sociogramma di Moreno, sono stati costituiti i gruppi di lavoro tenendo conto così delle relazioni interpersonali.

Successivamente il monitoraggio è stato effettuato, attraverso osservazioni, in modo costante e periodico al fine di valutare il percorso didattico-educativo e apportare eventuali modifiche, in corso d'opera, nel caso in cui si fossero riscontrati risultati diversi da quelli ipotizzati e attesi.

VALUTAZIONE

Le verifiche sono state effettuate in fase iniziale, intermedia e finale, nell'ambito delle Unità di Apprendimento attraverso osservazioni occasionali e siste-

matiche degli alunni, nonché attraverso l'analisi degli elaborati e il comportamento evidenziato durante le varie fasi delle attività proposte.

La sintesi delle verifiche suddette, l'impegno, la volontà, l'interesse, i progressi raggiunti e la capacità di relazionarsi con gli altri e di comunicare le esperienze vissute in situazione di grande e piccolo gruppo, hanno fornito gli elementi per un'attenta valutazione sommativa del percorso realizzato. La valutazione è stata anche finale con la produzione di lavori e la socializzazione in modo da testimoniare concretamente il lavoro svolto. Anche il gradimento dei genitori, espresso attraverso questionari elaborati dalla commissione autovalutazione d'Istituto costituisce un momento di valutazione finale.

RISULTATI

I risultati raggiunti sono stati superiori alle aspettative, gli alunni hanno partecipato con entusiasmo, impegno e collaborazione. L'interazione ha portato all'apprendimento di tutti, in quanto tutti, non solo i più abili o i più estroversi hanno partecipato all'interazione ed in gruppo hanno affrontato anche compiti complessi, sfidanti e reali. L'applicazione nella didattica di modalità di facilitazione e di semplificazione dei compiti, ha creato contesti facilitanti non solo per gli alunni stranieri, ma ha dato benefici sul piano dell'agire e del successo scolastico, a tutto il gruppo-classe.

2.5. Scuola primaria di Picciano dell'Istituto Comprensivo di Collecervino (PE) (docenti ricercatrici: Federica Mazzocco, Orietta D'intino, Agostina Polidoro)

TITOLO DEL PERCORSO: *Il mondo in un click. Il "Pantondo"*

INDIVIDUAZIONE SITUAZIONE/PROBLEMA

La scuola primaria di Picciano appartenente all'istituto Comprensivo di Collecervino (PE) accoglie un elevato numero di alunni stranieri, di diversa nazionalità, con differenze sociali e culturali notevoli e con vissuti piuttosto complessi.

ATTORI COINVOLTI

Si tratta di un plesso situato in un piccolo comune caratterizzato dalla continuità dei docenti che da tanti anni vi svolgono l'attività professionale ma che solo da pochi anni si trovano concretamente ad operare in una situazione multietnica.

Nella progettualità sono coinvolti attivamente i genitori degli alunni. In particolare è in via di costituzione un comitato di genitori a sostegno delle attività

volte all'Inclusione. La scuola si avvale, inoltre, del sostegno dell'amministrazione Comunale che incoraggia progetti sull'interculturalità.

FINALITÀ DEL PERCORSO

L'obiettivo primario del percorso progettuale è l'acquisizione di competenze interculturali per fronteggiare la situazione della prassi quotidiana, lo sviluppo di buone pratiche di inclusione e, in particolare, favorire una integrazione tra la scuola e la comunità del territorio, includendo così anche i genitori degli alunni.

TEMPI

Il progetto si è sviluppato nell'arco temporale che va da aprile a giugno 2019.

FASI:

Fase 1: Raccolta di materiale e documentazione

Fase 2: Progettazione e realizzazione

Fase 3: Valutazione e visibilità del progetto.

MONITORAGGIO

- Le osservazioni sistematiche in itinere.
 - Questionari per docenti e genitori.
-

VALUTAZIONE

- Rubriche cognitive per gli alunni per l'autovalutazione.
 - Diario di bordo per docenti utile a valutare il rapporto tra esiti attesi e raggiunti.
-

RISULTATI

- Consolidare una competenza interculturale trasversale ai saperi e ai vari ordini di scuola.
- Promuovere una cultura dell'accoglienza espressa in azioni definite intenzionalmente e non episodiche.
- Includere la comunità straniera nel territorio che li accoglie creando un contatto continuo tra l'attività della scuola e quella del piccolo territorio.

Si tratta di consolidare buone pratiche ricorrenti di inclusione.

2.6. Scuola secondaria di I grado (classi 2A e 2B) dell'Istituto Comprensivo di Martinsicuro (docenti ricercatrici: Cristiana Tuccella e Serena Ricciutelli)¹

TITOLO DEL PERCORSO: *Conoscere se stessi per riconoscersi nell'altro e accoglierlo*

INDIVIDUAZIONE SITUAZIONE/PROBLEMA

La situazione problematica identificata all'interno della classe a composizione multietnica e protagonista della sperimentazione didattica è la presenza di difficoltà relazionali tra gli allievi. Quest'ultima può essere superata attraverso una didattica che necessariamente deve impegnarsi a rimettere al centro della sua azione l'individuo in educazione, anche attraverso un approccio interculturale e con la ricerca-azione.

All'interno, infatti, della terza dimensione educativa, di recente discussione, la *lifedeeep* (vita profonda) *learning* che riguarda credenze, valori e orientamenti per la vita (Dewey, 1899) per partecipare pienamente alla vita di comunità, si inserisce la ricerca/azione come corretta progettazione partecipata e condivisa secondo lo schema: pianificare-agire- osservare, per poi ripianificare-agire-osservare, quindi riflettere di nuovo.

Su questi concetti la sperimentazione affrontata è stata finalizzata alla promozione di possibilità di pieno sviluppo della persona in un'ottica di inclusione sociale e non solo scolastica, con un approccio più umanistico.

Tenendo conto infatti delle dimensioni sociali dell'educazione, con la ricerca/azione la comunità (classe) è chiamata a conoscere se stessa, le sue risorse e le sue difficoltà al fine di essere considerata realtà competente ad affrontare le criticità che ritrova al suo interno. È un processo di "presa di coscienza" da parte dei protagonisti, non fine a se stesso, ma necessario per progettare e restituire il senso dell'agire comunitario che diventa un agire nella società umana.

Riferendosi al problema individuato, si è scelto di utilizzare la narrazione e la narrazione autobiografica come strumento qualitativo nel rispetto della funzione catalizzatrice, maieutica e di rispecchiamento della ricerca/azione. Attraverso la narrazione, gli alunni hanno la possibilità di conoscersi e riconoscersi nell'altro, trovare ciò che ci rende simili attraverso il "filo rosso" delle emozioni. L'approccio umanistico riporta la dimensione educativa della scuola ricordando la necessità di lavorare con e sulla relazione, sapendo che anche l'apprendimento passa attraverso una relazione fatta di gesti, di parole

1. Nell'economia del presente volume si sono uniti i progetti delle due classi.

e di cose. Apprendere non è mai cosa neutra: il processo di conoscenza è irretito nella propria storia; a tal riguardo, ricorda Duccio Demetrio, ciascuno, in fondo, non fa altro che raccontare agli altri se stesso dal momento che racconta ciò in cui crede e ciò di cui dubita, pertanto è anche attraverso la narrazione che passa l'accoglienza e la comprensione dell'altro. Di conseguenza l'attività scolastica può essere ripensata secondo quest'ottica che diventa interculturale, e condivisa se aperta anche alle altre istituzioni della società, verso un sistema formativo integrato, in vista dell'incremento della qualità di vita e del contrasto alle marginalità sociali (soggetti, famiglie, gruppi di riferimento).

ATTORI COINVOLTI

Alunni della classe 2A a composizione multietnica (due ragazzi di origine albanese, un ragazzino moldavo, un allievo marocchino e un alunno di etnia rom), della scuola secondaria di primo grado di Martinsicuro. Si tratta di un Istituto inserito in un contesto a forte processo migratorio. La sperimentazione didattica è stata svolta con l'ausilio dell'insegnante di sostegno.

FINALITÀ DEL PERCORSO

Implementare le relazioni positive all'interno del gruppo classe attraverso un percorso sulla conoscenza di se stessi. Conoscere se stessi significa anche riconoscersi nell'altro, attraverso la narrazione di storie biografiche e autobiografiche in una dimensione sociale che diventa accoglienza.

TEMPI

10 ore

FASI

Azione 1:

Somministrazione dei quesiti necessari alla realizzazione del sociogramma di Moreno. Agli allievi viene chiesto di indicare il proprio collegamento con gli altri membri del gruppo in base a due criteri: affettivo e funzionale.

Azione 2:

Lettura di tre brevi storie di ragazzi: lo studente Omar, l'infermiera Akolè e il rapper Ghali. Successivo *braistorming* sulla tematica dell'accoglienza.

Azione 3:

Ascolto, comprensione e analisi del brano "Stranieri come noi".

Azione 4:

Cooperative Learning: la docente provvede a formare cinque gruppi di alunni e, dopo aver assegnato i ruoli all'interno di ciascuno di essi, propone la lettura di cinque diversi brani: "Il primo giorno di scuola per Viki", "Ma io non sapevo cos'era un pigiama", "Non chiamarmi Cina", "Adamat", "La storia di Sam". I ragazzi procedono alla comprensione dei racconti letti, analizzano i personaggi e realizzano cartelloni riassuntivi. Infine, mostrano ai compagni i prodotti realizzati.

Azione 5:

La docente proietta alcune icone inerenti paesaggi, colori, forme, mezzi di trasporto e personaggi dei brani letti. Per ogni categoria gli allievi selezionano l'immagine che più rispecchia la loro personalità e procedono alla stesura di brevi testi in cui esplicano la scelta e la motivazione, fornendo in tal modo una descrizione della propria personalità. Al termine della stesura, ciascun ragazzo legge il proprio testo.

Azione 6:

Ascolto e comprensione di una canzone sull'accoglienza ("Pane e coraggio" di I. Fossati).

Azione 7:

Stesura di poesie sulla tematica dell'accoglienza. Condivisione e realizzazione di un cartellone.

Azione 8:

Somministrazione degli stessi quesiti iniziali necessari alla realizzazione del sociogramma di Moreno.

MONITORAGGIO

Per il monitoraggio del percorso sono state utilizzate tecniche sociometriche. Sono inoltre state condotte osservazioni sistematiche e somministrati questionari.

VALUTAZIONE

Per la valutazione ci si è avvalsi di apposite griglie di osservazione del lavoro di gruppo, oltre che di osservazioni sistematiche da parte delle docenti durante le varie attività proposte volte a verificare interesse, partecipazione e sviluppo di un proprio pensiero critico.

RISULTATI

Gli alunni hanno mostrato interesse verso le attività proposte, partecipando attivamente e con entusiasmo. Durante il cooperative learning ciascuno di essi

ha fornito il proprio contributo all'elaborazione del prodotto finale che è risultato originale.

Alla fine del percorso è stata acquisita, dalla maggior parte di essi, la consapevolezza della superficialità di atteggiamenti volti ad "etichettare" l'altro come "diverso" e pertanto soggetto da allontanare, e di sostituirli con la propensione a considerare l'incontro con i compagni quale occasione di arricchimento e di riflessione.

Le poesie scritte nella fase finale della sperimentazione didattica rivelano, inoltre, l'acquisizione di una particolare sensibilità verso la tematica affrontata.

Il test sociometrico somministrato al termine del percorso evidenzia, infine, una situazione leggermente mutata rispetto a quella iniziale. Il ragazzino che aveva ricevuto più scelte da parte dei compagni come leader positivo del gruppo sia come compagno di lavoro, sia come compagno di gioco, alla fine del percorso ha ricevuto meno preferenze, che sono state rivolte verso altri compagni; il ragazzino, invece, che inizialmente era escluso dal gruppo ha visto mutare leggermente la sua posizione nell'ambito di un lavoro cooperativo, ma è risultato ancora messo da parte dai compagni per un'attività di svago.

Riferimenti bibliografici

Baldacci M. (2009), *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano.

Bolognesi I. (2019) (a cura di), «Formare gli insegnanti per una scuola democratica e interculturale. L'esperienza dei Master universitari "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali"», in *Educazione interculturale (numero monografico)*, 17, 1, testo disponibile su: rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/.

Booth T. & Ainscow M. (2019), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, a cura di F. Dovigo, Carocci, Roma.

Carli R. & Mosca A. (1980), *Gruppo e Istituzione a scuola*, Bollati Boringhieri, Torino.

Catarci M. & Fiorucci M. (2015) (a cura di), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma.

Demetrio D. & Favaro G. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Demetrio D. & Favaro G. (1997), *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J. (1899), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.

Favaro G. (2000), *Il mondo in classe*, La Scuola, Brescia.

Fiorucci M. (2008) (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano.

Liodice I. & Ulivieri S. (2017), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari.

- Morganti A. & Bocci F. (2017), *Didattica inclusiva nella scuola primaria*, Giunti EDU, Milano.
- Nanni S. (2015) (a cura di), *Educare oltre confine. Storie, narrazioni, intercultura*, FrancoAngeli, Milano.
- Nigris E. (2003) (a cura di), *Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali*, FrancoAngeli, Milano.
- Santerini M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari.
- Susi F. (1995), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma.
- Vaccarelli A. (2018), *Mala tempora currunt. L'intercultura come sfida e necessità*, in Polenghi S., Fiorucci M. & Agostinetto L. (2018) (a cura di), *Diritti Cittadinanza Inclusione*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Vaccarelli A. (2019), *Intercultura e formazione degli insegnanti: percorsi di decostruzione pedagogica*, in Bolognesi I. (2019) (a cura di), «Formare gli insegnanti per una scuola democratica e interculturale. L'esperienza dei Master universitari "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali"», in *Educazione interculturale (numero monografico)*, 17, 1, testo disponibile su: rivistedigitali.ericsson.it/educazione-interculturale/.
- Zoletto D. (2018), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.

5. Una scuola multiculturale e di frontiera: l'Istituto Comprensivo "Sandro Pertini" di Martinsicuro (TE)

di *Barbara Rastelli*

1. Introduzione

L'educazione interculturale nasce dall'incontro consapevole di soggetti e identità culturali differenti che si muovono insieme verso la costruzione di una nuova convivenza civile. Per un operatore della formazione credere nell'educazione interculturale significa credere in un tipo di educazione che *si agisce* e non si insegna. L'educazione interculturale, trasversale ai saperi e agli ordini scolastici, non è materia, né opzione, né attività episodica. È ridefinizione del progetto educativo, di finalità, di scelte metodologiche, di stili educativi. È una scelta che si concretizza in azioni pedagogiche progettate intenzionalmente per il raggiungimento di una finalità ecologica, ovvero per tutti. Mira al cambiamento, alla trasformazione graduale dell'esistente, dei saperi, dei comportamenti e del contesto educativo in vista di una crescita dell'identità collettiva e individuale e un nuovo modo di relazionarsi con gli altri.

Riguarda tutti, quindi non soltanto la scuola, ma la società nel suo complesso. Servizi ed istituzioni sono chiamati a riprogettarsi e trasformarsi culturalmente. Si contestualizza nel tempo e nello spazio, perché l'educazione interculturale è educazione *in situazione*. Occorre considerare i territori, i contesti, le storie e le condizioni in cui il processo educativo si pensa e si realizza. È formazione permanente, un aggiornamento continuo; è un processo di apprendimento che dura tutta la vita (*Lifelong Learning*).

Chi scrive ha la consapevolezza che il ruolo professionale da dirigente si impara costruendo quotidianamente una rete di relazioni non solo all'interno dell'organizzazione, ma anche all'esterno con tutti gli attori coinvolti. Tuttavia solo il confronto può portare alla riflessione sull'agito e ad una lettura diversa di quanto si sta realizzando; in questo senso il dirigente diminuisce la sensazione di solitudine che porta, inevitabilmente, all'autoreferenzialità.

La costituzione della *Rete di scopo regionale per la realizzazione di un piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di Scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*, nel giugno 2017 ad opera dell'USR Abruzzo, con Scuola capofila l'IC "S. Pertini" di Martinsicuro è stata una straordinaria occasione per la visibilità del lavoro quotidiano di docenti, personale ATA e dirigenti delle scuole multiculturali. La rete unisce più di 30 istituzioni scolastiche che evidenziano una percentuale superiore al 15% di alunni con cittadinanza non italiana, dunque, ben al di sopra della percentuale media nazionale.

Si rintracciano nelle finalità tre macro-temi: la formazione; il coinvolgimento del territorio e la condivisione; la ricerca e la documentazione. La Rete facilita la conoscenza e l'interscambio tra scuole con medesime caratteristiche; potenzia la didattica interculturale.

Anche se la dimensione Interculturale permea tutto l'IC di Martinsicuro, si deve e si può migliorare la condivisione e la collaborazione non solo tra scuole con le medesime caratteristiche, come si sta facendo con la rete sopra citata, ma anche con altre Scuole, in particolar modo con gli Istituti Superiori che accolgono i nostri alunni dopo l'esame conclusivo del I ciclo, con le famiglie che, talvolta, stentano ad affidarsi, con i servizi comunali, con le istituzioni, laddove si stipulano protocolli e si pensano accordi di programma. Il contributo della scuola multiculturale non può limitarsi solo alla diffusione delle buone pratiche.

Si è profondamente convinti che la Scuola militante sia *oltre* la scuola pensata; laddove la normativa elenca articoli e procedure, la scuola ha già sperimentato soluzioni e codificato processi.

2. La cornice normativa

Il complesso fenomeno dei movimenti migratori che negli ultimi anni ha interessato il nostro paese è stato accompagnato da una ricca legislazione nazionale ed europea finalizzata a realizzare forme di civile convivenza ed integrazione. Il tema dell'educazione interculturale è stato gradualmente definito nel corso degli ultimi venti anni con un progressivo livello di approfondimento corrispondente alla maggiore diffusione dei movimenti migratori e delle emergenze ad essi connesse.

Sul finire degli anni '90, un tentativo di risposta ai problemi degli alunni stranieri/immigrati è stato fornito dalla C.M. n. 301 del 8/9/1989, *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*, che ha inteso disciplinare

l'accesso generalizzato al Diritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine.

La C.M. n. 205 del 22/07/1990, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, ha introdotto per la prima volta il concetto di educazione interculturale, intesa come la forma più alta e globale di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma di intolleranza. Si afferma il principio del coinvolgimento degli alunni italiani in un rapporto interattivo con gli alunni stranieri/immigrati e la necessità, anche in assenza di alunni stranieri, di interventi didattici mirati a prevenire il formarsi di stereotipi nei confronti di persone e culture.

Con l'avanzare del processo di integrazione economica e politica, l'Unione europea si delinea sempre più come società multiculturale, imperniata sui motivi dell'unità, della diversità e della loro conciliazione. La dimensione europea dell'insegnamento nel quadro dell'educazione interculturale viene definita con riferimento al trattato di Maastricht e ai documenti della Comunità europea e del Consiglio d'Europa nel documento *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica* diffuso dalla C.M. n. 73 del 2/3/1994.

Il Decreto legislativo n. 286, del 25 luglio 1998, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, riunisce e coordina le varie disposizioni in vigore in materia con la stessa legge n. 40/98, ponendo, anche in questo caso, particolare attenzione sull'effettivo esercizio del diritto allo studio, sugli aspetti organizzativi della scuola, sull'insegnamento dell'Italiano come seconda lingua, sul mantenimento della lingua e della cultura d'origine, sulla formazione dei docenti e sull'integrazione sociale.

Tali principi sono garantiti nei confronti di tutti i minori stranieri, indipendentemente dalla loro posizione giuridica, così come espressamente previsto dal Decreto del Presidente della Repubblica n. 394 del 31 agosto 1999, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*.

Successivamente, la C.M. n. 160/2001 promuove l'attivazione di corsi e iniziative di formazione per minori stranieri e per le loro famiglie, tesi a realizzare concretamente il diritto allo studio, in un contesto in cui la comunità scolastica accolga le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco e dello scambio tra le culture.

Il Decreto Legislativo n. 226/2005, art. 1, comma 12, introduce l'obbligo del conseguimento del titolo di scuola secondaria di I grado ai fini della prosecuzione del percorso formativo nel secondo ciclo. La C.M. n. 24 del 1/3/2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, ha fornito un quadro riassuntivo di indicazioni operative per l'organizzazione delle scuo-

le e l'attivazione di misure volte all'inserimento degli alunni stranieri; mentre la Nota Prot. n. 779 del 26 novembre 2008, *Misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica*, ha rivisto e aggiornato i criteri e gli indicatori utilizzati per la ripartizione delle risorse finanziarie. Il DPR 22 giugno 2009, n. 122, ha riassunto le norme sulla valutazione degli alunni; l'anno successivo, la C.M. n. 2 del 8/1/2010, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana* ha introdotto il vincolo del 30% di alunni stranieri per classe. La Direttiva del MIUR del 27 dicembre 2012 ha incluso tra i Bisogni Educativi Speciali anche quelli derivanti dallo svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. Nel febbraio 2014 vengono emanate le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, che costituiscono un nuovo punto di riferimento per l'azione delle scuole e che si inseriscono nell'alveo dei provvedimenti che in questi anni hanno sottolineato la particolare attenzione programmatica verso le pratiche inclusive del nostro sistema scolastico. Per concludere, il Decreto Legislativo n. 62 del 13/4/2017, *Valutazione e certificazione delle competenze nel I Ciclo ed esami di Stato*, con un focus sulla valutazione degli alunni stranieri.

3. Il contesto ambientale

Ogni istituzione scolastica per comprendere i bisogni dell'utenza e individuare opportunità e vincoli del proprio progetto educativo e didattico e per finalizzare la propria azione educativa al successo scolastico di tutti gli alunni, deve conoscere il territorio, il contesto socioculturale ed economico in cui deve agire.

L'Istituto Comprensivo "Sandro Pertini" si colloca nel Comune di Martin-sicuro che si trova nella fascia costiera, in una zona di confine tra due regioni Marche e Abruzzo. Fa parte di un comprensorio di comuni inseriti all'interno dell'Unione dei Comuni denominata Città-territorio Val Vibrata. Per comprendere il profilo sociale della popolazione del territorio, in cui è inserita l'istituzione scolastica, è necessario far riferimento ad un contesto sociale più ampio. Il comprensorio della Val Vibrata, con i suoi 12 comuni, è caratterizzato sia da una differenza geografica, esistente tra i comuni dell'entroterra e quelli della costa, sia da un fenomeno demografico disomogeneo. Ad incidere prepotentemente sull'aspetto demografico del territorio è stato il fenomeno dell'immigrazione per cui la consistenza del flusso migratorio, rappresenta un unicum dell'intero panorama provinciale, sia in relazione al numero quantitativo, che in relazione alla differenziazione etnica dei nuovi insediamenti.

La popolazione straniera residente sul territorio continua a far registrare numeri superiori rispetto ad altri ambiti della provincia¹.

Questo può essere confermato dalle cifre: su una popolazione provinciale che conta 23.957 residenti stranieri, il territorio della Val Vibrata ne accoglie 9.509 con una concentrazione pari al 11,88% della popolazione residente nell'ambito. I minori stranieri che risiedono nei comuni dell'unione sono 2.195 e corrispondono al 23% della popolazione straniera residente e al 15% di quella minorile dell'Ambito. In ragione di quanto detto in particolare il Comune di Martinsicuro dal punto di vista demografico è stato ed è interessato da un continuo e consistente flusso migratorio in entrata e in uscita. Tale fenomeno insiste sul territorio già da diversi anni e nel tempo ha assunto una geometria fortemente variabile influenzando il contesto sociale e culturale del paese.

Rispetto all'incidenza sul contesto sociale anche della varietà etnica delle provenienze, dai dati Istat raccolti dall'Ente comunale si evince che anche sul territorio circoscritto del Comune si rileva tale differenziazione. Gli stranieri residenti a Martinsicuro al 1° gennaio 2017 sono 2.320 e rappresentano il 14,4% della popolazione residente.

La Comunità straniera più numerosa è quella proveniente dall'Albania con il 30,1% di tutti gli stranieri presenti sul territorio, seguita dalla Romania (11,9%) e dal Marocco (7,4%) (cfr. *Figura 1*)².

Oltre al fenomeno dell'immigrazione, per comprendere meglio le ragioni della forte incidenza nel contesto, non possiamo non soffermare la nostra attenzione sulla dimensione socioeconomica del territorio Vibratiano e, in modo più specifico, del nostro Comune di riferimento. Alla fine degli anni Novanta il fenomeno migratorio era principalmente caratterizzato da una prospettiva di lunga permanenza e stabilizzazione per cui le famiglie che si trasferivano nel Comune cercavano una sistemazione sociale ed economica che veniva favorita da diverse opportunità occupazionali. Il fiorire dell'attività industriale e dell'economia ha provocato, pertanto, un forte incremento demografico che non si è accompagnato alla costruzione di infrastrutture adeguate e all'istituzione di idonei servizi sociali. Oggi questo panorama è reso ancora più complesso dalla persistente crisi economica che ha determinato notevoli cambiamenti sia per la popolazione autoctona sia per la popolazione migrante.

Le profonde trasformazioni economiche seguite ai processi di globalizza-

1. *Piano sociale distrettuale (P.S.R. 2016-2018)*, Ambito distrettuale Sociale n.21 "Val Vibrata" ECAD Unione dei Comuni Città Territorio Val Vibrata Azienda ASL di Teramo.

2. Le tabelle con i dati statistici, le informazioni relative alla popolazione straniera insistente sul territorio del Comune di Martinsicuro, sono tratte dal Sito Istituzionale dell'Ente Comunale www.martinsicuro.gov.it, testo disponibile su: www.tuttitalia.it/abruzzo/52-martinsicuro/statistiche/cittadini-stranieri-2017/.

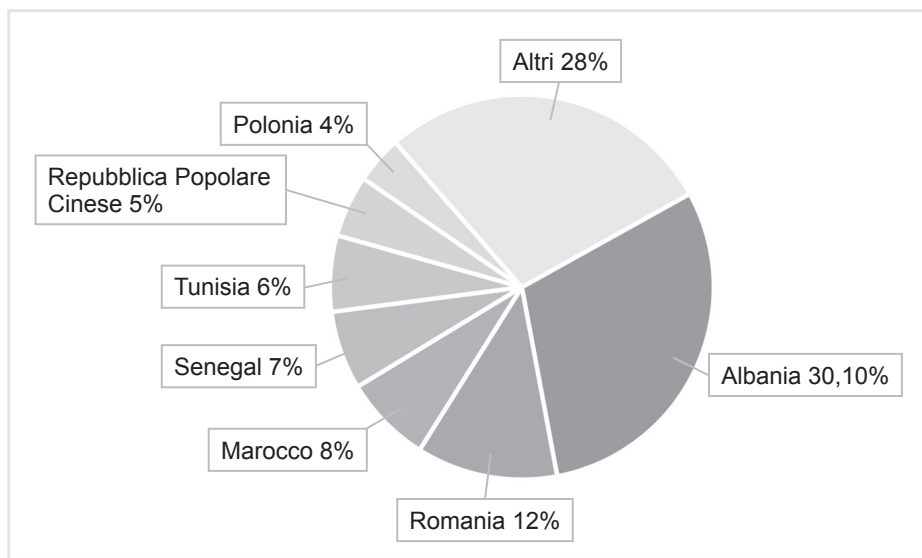


Figura 1 – La presenza di stranieri ripartiti per nazione di provenienza.

zione ed ai cambiamenti di portata storica avvenuti nell'economia mondiale hanno avuto ripercussioni particolarmente rilevanti in un territorio come la Val Vibrata in cui, gli effetti della crisi globale, molto più che negli altri territori dell'Abruzzo, hanno impattato in un contesto economico-produttivo contraddistinto da seri problemi strutturali... La particolarità della Val Vibrata risiede in una condizione che è unica nell'ambito della regione abruzzese, in quanto, dopo un periodo iniziale di sviluppo legato alla presenza di grandi insediamenti produttivi attratti dalla presenza dei benefici della Cassa del Mezzogiorno, negli anni '90 il venir meno di tali condizioni di favore, ha determinato un continuo abbandono da parte di molte aziende medio-grandi che senza i contributi della CASMEZ hanno chiuso i battenti.

Questo grande cambiamento ha determinato una forte de-industrializzazione con un conseguente aumento del numero di disoccupati ed un incremento del numero di nuovi poveri. A fronte della forte crisi economica, il fenomeno migratorio ha assunto un carattere di instabilità e si caratterizza con flussi in entrata e in uscita sempre più frequenti. L'aumento del tasso di disoccupazione ha avuto ripercussioni forti sia sulla popolazione autoctona sia su quella allocata in un secondo momento e, a dimostrazione di ciò, sempre più famiglie presentano richiesta di sussidi e aiuti specifici.

Dal Piano di zona emerge che nell'area sono presenti fasce sociali ad altro rischio di esclusione sociale determinata da problematiche differenti ma inter-

connesse tra loro quali: la marginalità, la precarietà economica, la deprivazione culturale, la solitudine e la carenza di legami familiari e sociali.

Nonostante le difficoltà che si incontrano in questo contesto, caratterizzato da così elevata precarietà, sul territorio si è avviato un fermento nuovo legato allo sviluppo del volontariato e alle attività promosse dalle istituzioni pubbliche e private. Nonostante l'aumento di nuove strutture aggreganti e di occasioni culturali più radicate sul territorio, gran parte della fascia debole della popolazione, partecipa in maniera insufficiente; ciò accentua, sotto alcuni profili, la differenza tra la popolazione autoctona e quella immigrata.

Questa analisi è confermata dai dati restituiti già dal I Rapporto di autovalutazione di istituto (RAV a.s. 2015-2016), in cui si rileva che il tasso di disoccupazione tra i genitori degli alunni frequentanti l'Istituto supera di gran lunga la media nazionale.

I dati forniti dal Rapporto riferiti all'a.s. 2015-2016 mostrano nello *status* socioeconomico e culturale delle famiglie degli studenti – Livello mediano dell'indice ESCS – un *background* familiare mediano basso.

Tale contesto impegna la comunità e, in particolar modo, la scuola a dare una risposta immediata e concreta rispetto ai bisogni di inclusione ed aggregazione, per ridurre il più possibile il rischio di disagio, marginalità e devianza minorile.

4. L'Istituto Comprensivo “Sandro Pertini”

L'Istituto Comprensivo “Sandro Pertini” di Martinsicuro nasce nell'a.s. 2012-2013 dalla fusione, conseguenza di dimensionamento, di due Istituti: una Direzione didattica e una scuola secondaria di I grado con tradizioni molto diverse; ad un impianto fortemente innovatore della Direzione che negli anni ha sperimentato RA, realizzato progettualità importanti, caratterizzato da una dirigenza forte, si è affiancata una scuola secondaria di I grado con ritmi e procedure stabili ma poco aperte all'innovazione. Il riconoscimento dell'indirizzo musicale arriva nell'a.s. 2014-2015 dopo una lunga tradizione di progettazioni musicali nella scuola secondaria. Intanto si avvicendavano nel recente periodo brevi permanenze di dirigenti e reggenze. È facile dedurre che la scuola così aggregata, faccia ancora fatica a rintracciare la propria identità in un'ottica unitaria.

Chi scrive è in servizio presso l'istituto dall'a.s. 2014-2015. Tutte le azioni, le intenzioni, i progetti messi in campo in questi anni tendono a ri-costruire un'identità frammentata negli anni passati, valorizzando la lunga tradizione nella tensione verso l'innovazione e l'apertura al territorio. Un filo rosso, però, lega il passato al presente: la dimensione interculturale, viva e stimolante nella quotidianità.

Il “Pertini” conta (ad oggi) una popolazione scolastica di 1.250 alunni, distribuiti su sette plessi, con una percentuale pari al 24% di alunni con cittadinanza non italiana. Quattro plessi si trovano nel centro della città, tre in una frazione molto vicina geograficamente (Villa Rosa), ma molto diversa per connotazione demografica e caratteristiche. L’utenza che frequenta l’istituto ricalca il contesto sociale del territorio; per questo la scuola governa non solo l’accoglienza, l’inserimento e l’inclusione di alunni immigrati di prima e seconda generazione, ma anche diverse fragilità degli apprendenti che si palesano nella vita quotidiana nelle aule.

Nelle sezioni dell’Infanzia, nelle classi di primaria e secondaria di I grado vengono accolti ed inclusi alunni con provenienze eterogenee e disomogenee.

Il grafico evidenzia, in coerenza con i dati dell’ente comunale, che la comunità più presente è quella Albanese, seguono Tunisia, Romania, Senegal, Marocco e Cina.

Senza dubbio questa disomogeneità rappresenta per la scuola una ricchezza ma, nello stesso tempo, richiede un impegno a tutta l’organizzazione per l’accoglienza, l’inserimento e l’inclusione.

A ragione di quanto detto, se, da un lato, a tutti gli alunni è garantito il diritto di accesso all’istruzione e alla formazione, dall’altro, in una realtà così complessa, è importante garantire il diritto (e la dignità) di permanenza e il successo scolastico e formativo.

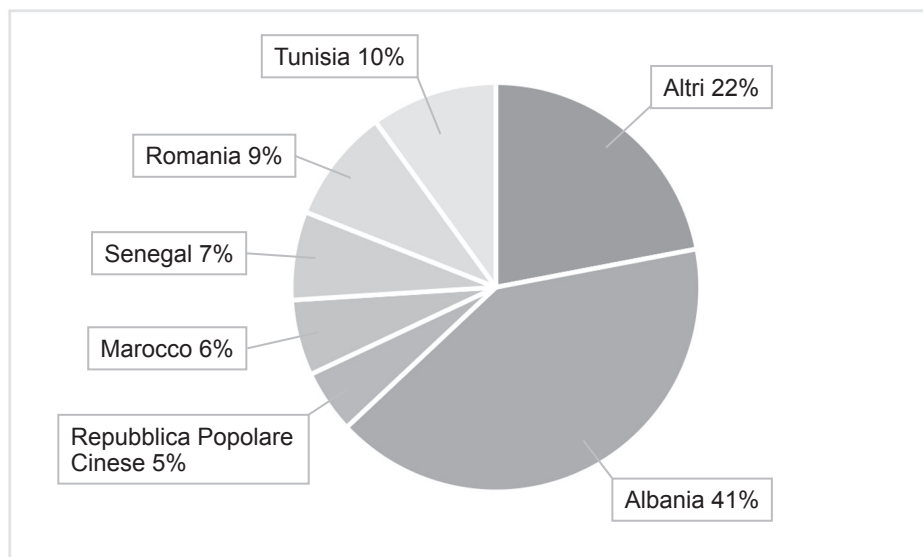


Figura 2 – IC Sandro Pertini, Martinsicuro. Nazionalità presenti.

L'offerta formativa dell'istituto tende alla riduzione del tasso di dispersione e all'inclusione di tutti gli alunni attraverso l'adozione di strategie educative e didattiche che, a partire dalle esperienze vissute nella scuola dell'infanzia, si articola in un percorso curricolare continuo di acquisizione di abilità e competenze fino al termine del primo ciclo.

Non a caso i cardini del PTOF sono la legalità e l'inclusione. L'unitarietà della proposta didattica, pur tenendo conto delle differenze dei singoli, garantisce i livelli essenziali di apprendimento per tutti.

In una breve trattazione risulta difficoltoso narrare la straordinarietà del contesto ambientale e della popolazione scolastica dell'Istituto e, di conseguenza, l'azione pedagogico/didattica che si realizza, a volte, con esiti insperati.

I numeri e le statistiche possono, in un certo qual modo, scoraggiare l'entusiasmo dell'azione educativa e didattica di un docente o la *governance* di un dirigente, ma solo l'attenta lettura di quei numeri e di quelle statistiche può aiutare nella comprensione e, quindi, nella progettazione della *mission* di questo istituto. Dunque, si è lavorato negli ultimissimi anni alla costruzione del Curricolo verticale (anche per costruire e condividere un'identità), ma accanto ad esso, appunto perché l'inclusione è tema caro, si è costruito il curricolo standard. Quest'ultimo vuole essere un riferimento per la costruzione dei piani di studio personalizzati, per la selezione degli obiettivi, i criteri di valutazione e la conseguente certificazione delle competenze in uscita degli alunni con BES.

Dalla matrice del curriculum, in coerenza con il PAI di Istituto, sono stati selezionati gli elementi detti sopra e si è definito un documento utile ai consigli di classe nello svolgimento del lavoro, ma anche alle famiglie per il controllo dell'azione didattica. L'istituto interagisce con il territorio, partecipando a diverse reti di scopo, stimolando convenzioni ed accordi con l'ente comunale; coinvolge agenzie educative ed associazioni in progetti con forte caratterizzazione interculturale, quali il GUS della Provincia di Teramo, CVM e SPRAR della vicina regione Marche. Ma intrattiene rapporti di collaborazione anche con circoli culturali ed associazioni locali per la promozione del patrimonio artistico/culturale. Ascolta inoltre le comunità *altre* presenti e i loro referenti.

Da qui, l'organizzazione progetta il *miglioramento*, mettendo in campo un'offerta formativa rispondente ai bisogni.

Affronta le aree di debolezza, ma tutela quelle di opportunità e di forza, spingendo tutta l'organizzazione verso un orizzonte educativo che sia di senso per tutti gli *stakeholder*. I vincoli in quest'ottica diventano opportunità e laddove si è registrato un fallimento o un raggiungimento parziale degli obiettivi, si deve interpretare una stazione di partenza per un nuovo percorso.

È questa la logica del nostro istituto: la valorizzazione della didattica inclusiva che diventa patrimonio di tutti, della presa in carico delle fragilità degli

alunni, dell'accoglienza tutto l'anno, della capacità di comunicare con l'utenza anche quando la lingua può costituire ostacolo.

Pertanto anche l'interpretazione dei risultati delle prove standardizzate INVALSI va fatta leggendo i dati di contesto, nella prospettiva dell'innalzamento dei risultati positivi.

Nella premessa del *Piano di miglioramento dell'istituto comprensivo* si legge:

l'Istituto "S. Pertini" di Martinsicuro progetta la propria Offerta Formativa [...] in tradizione con la linea educativa degli anni scolastici precedenti. Infatti, seguendo le direttrici dell'inclusione e della legalità, il collegio ha elaborato, dietro indicazioni del consiglio di istituto, negli anni scolastici precedenti la propria azione educativa e didattica per il tramite delle attività quotidiane curricolari e di ampliamento curricolare per i 3 ordini di scuola. L'attenzione e la cura verso le fragilità educative del nostro tempo e il dialogo costante con le famiglie, l'associazionismo, il volontario del territorio consentono alla nostra scuola, operante in un contesto ad alto flusso migratorio e a rischio di dispersione scolastica e disagio sociale, di accogliere ed includere tutti i minori residenti allofoni e/o con cittadinanza non italiana, ma anche i minori che arrivano e permangono anche per brevi periodi (Rom). La personalizzazione dei percorsi, come si evince dal RAV, è un punto di forza del corpo docente che è chiamato, ogni giorno, a confrontarsi con una realtà eterogenea e interetnica. Gli obiettivi di miglioramento in quest'ottica avranno un arco temporale di realizzazione variabile: da un anno scolastico fino ad un triennio, tenendo conto delle variabili di contesto, dei dati oggettivi imm modificabili e reali, degli interscambi con le altre agenzie del territorio.

L'offerta formativa è attenta all'inclusione e ai processi connessi che possono essere sintetizzati in progettazioni unitarie che tendono all'inclusione di tutti gli alunni in una prospettiva interculturale. In tal modo i bisogni educativi speciali sono presi in carico dal corpo docente perché riconosciuti come tali, senza giudizi di valore.

È un bisogno imparare la lingua della comunicazione del paese ospitante così come la lingua per lo studio, ma è un bisogno anche mantenere la propria per non perdere l'identità. Di questo si è consapevoli e in questa matrice la microazione didattica agita trova il suo senso nella macroazione progettata dell'Istituto.

La progettualità relativa all'inclusione è pratica quotidiana, pertanto i laboratori linguistici di Italiano L2 (permanente per la scuola primaria e a moduli temporali per la secondaria), i moduli laboratoriali in tutte le discipline sono rintracciabili nel PTOF e, quindi in questa sede non vengono illustrati, tuttavia a titolo esemplificativo e, dunque, non esaustivo, si vuole segnalare un particolare canale di attività didattica Interculturale, il progetto denominato *Play and*

put your hear in it!, sperimentato con gli alunni della scuola secondaria di I grado dell'IC.

Dalla premessa della progettazione riportiamo:

attività pensate per il contrasto di fenomeni di abbandono precoce della scuola attraverso l'esperienza dell'orchestra partecipata, ossia di un'orchestra che coinvolge il minore in situazioni di conoscenza e sperimentazione di forme musicali nuove e di patrimoni culturali diversi in un clima di condivisione delle regole, di diritti meritevoli e del rispetto reciproco. La musica d'insieme, oltre ad accrescere specifiche competenze musicali, fornisce un formidabile apporto per la formazione globale dei giovani verso gli assi della crescita intelligente e inclusiva che, all'interno di una Istituzione scolastica, diventano indispensabili per un processo di crescita sostenibile; la musica è un linguaggio non verbale. Ciò permette di abbattere le difficoltà legate a modeste competenze linguistiche o a disagi di altra natura, riuscendo a porre i giovani in relazione fra loro. Con la musica orchestrale, infatti, si facilitano e si perfezionano le capacità di comunicazione, di espressione e di ascolto, il controllo dell'emotività, la formazione del senso critico in un contesto sinergico di approcci diversi, il rispetto delle regole di convivenza civile, la socializzazione, il senso di responsabilità in un clima di laboriosa cooperazione e di divertimento con-vissuto.

In linea con l'indirizzo musicale tale progettazione ha voluto offrire una risposta diversa ai bisogni, non con la abituale strategia che, a vario titolo, può interessare le progettualità, ma sperimentando un nuovo terreno.

È fatto episodico che alunni a rischio dispersione e/o di insuccesso scolastico partecipino ad attività in orario extracurricolare per una serie di motivazioni familiari, ma anche strettamente personali: disaffezione verso il lavoro scolastico, bassa previsione di successo, paura generalizzata del fallimento. Alla luce di quanto detto la frequenza ai moduli laboratoriali e la messa in opera dell'attività *concertistica* costituisce per chi scrive il raggiungimento di un obiettivo educativo di tutto l'istituto, soprattutto se riferita ad alunni assolutamente privi di pre-conoscenze musicali, quali la lettura della notazione. Nel momento in cui si scrive la progettualità del DM8/2011 che prevede la pratica corale e musicale nella scuola primaria, permette all'IC di includere tutti gli alunni stranieri attraverso percorsi annuali di propedeutica alla Musica.

5. Accoglienza e inclusione

Il *Protocollo d'accoglienza per alunni con cittadinanza non italiana* è un documento imprescindibile di ogni scuola per favorirne l'accoglienza, l'inserimento e l'inclusione: «L'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole italiane

di ogni ordine e grado avviene nei modi e alle condizioni previsti per i minori italiani. Essa può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico»³. Dal monitoraggio effettuato negli ultimi anni, sono mediamente 20 gli studenti che chiedono l'iscrizione in corso d'anno, ai quali viene garantito l'accesso all'istruzione e per i quali sono state predisposte misure educativo/didattiche adeguate per garantire la frequenza e il successo formativo.

Il Protocollo d'accoglienza è il documento che predispose e organizza le procedure che l'Istituto mette in atto per agevolare l'inserimento scolastico degli alunni stranieri, attraverso tre dimensioni pedagogiche specifiche:

- l'accoglienza del singolo alunno e della sua famiglia;
- lo sviluppo linguistico in italiano L2;
- la valorizzazione della dimensione interculturale.

Nel documento, in modo più dettagliato, in linea con i riferimenti normativi, sono definiti i criteri e le indicazioni riguardanti l'iscrizione e l'inserimento a scuola degli alunni stranieri; sono definiti i compiti e i ruoli degli operatori scolastici; e in maniera più generale vengono date indicazioni per le fasi dell'accoglienza, dell'inserimento scolastico e delle strategie per l'integrazione nelle classi degli alunni neoarrivati. Scopo fondamentale del documento è quello di fornire le linee operative su modalità amministrative e didattiche, al fine di favorire l'integrazione degli alunni stranieri. Costituisce in questo senso uno strumento di lavoro in continua evoluzione e per questo va integrato e revisionato sulla base delle esperienze condivise, di buone pratiche sperimentate e delle risorse di cui la scuola dispone.

Nella didattica della lingua italiana agli stranieri è ormai condivisa l'adozione dei punti di riferimento stabiliti dal QCER, nell'accertamento delle competenze linguistiche e nella selezione del materiale didattico⁴.

L'accertamento della competenza in una lingua seconda è un passaggio fondamentale ai fini dell'inserimento degli alunni neoarrivati nei gruppi-classe. Questo momento permette di conoscere lo studente, il suo percorso formativo pregresso, la sua situazione nel paese di origine e di arrivo. Attraverso la rilevazione della padronanza della lingua seconda è possibile definire con maggiore precisione i suoi bisogni di apprendimento e pianificare il percorso scolastico a partire dallo studio della L2.

3. Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394.

4. Consiglio d'Europa, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, testo disponibile su: ebcl.eu.com/wp-content/uploads/2011/11/CEFR-all-scales-and-all-skills.pdf.

Tra gli strumenti del protocollo di accoglienza, in precedenza richiamato, è possibile includere i test per l'accertamento linguistico, basati su prove oggettive così da essere utilizzabili in più occasioni e da somministratori diversi. Nel caso dell'Istituto "Sandro Pertini" sono più frequenti gli arrivi di alunni con una competenza iniziale o nulla in italiano, per tale ragione è necessario predisporre test tarati sui livelli A0, A1 e A2/A2+ del QCER.

Infatti, dal monitoraggio effettuato, si evidenzia che bambini e ragazzi che si trasferiscono a Martinsicuro con la famiglia si inseriscono in un contesto di connazionali, più o meno allargato, già domiciliati e/o residenti nel territorio per lavoro. Questo elemento offre indicazioni sul tipo di esposizione alla lingua italiana che l'alunno vive, e se le interazioni sociali esterne alla scuola possano offrire un *input* utile allo sviluppo della competenza in italiano. Gli studenti non italofoeni che si trasferiscono hanno, nella maggioranza dei casi, una competenza minima in italiano e, nel caso degli alunni di lingua cinese, araba, russa, hanno poca familiarità con i grafemi dell'alfabeto latino. Dal primo colloquio che precede l'accertamento linguistico i docenti della Commissione per l'accertamento linguistico dell'IC, individuano il profilo di utente e somministrano poi il test più adatto al bambino/ragazzo. Come si legge nel Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2, il test dovrebbe mirare a esplicitare il saper agire in italiano con la maggior efficacia comunicativa possibile, in coerenza con l'autonomia consentita dall'età dello studente, piuttosto che mirare a verificare la competenza morfosintattica. Inoltre il test basato sui livelli del QCER prevede prove orientate all'azione; attraverso piccoli *task* comunicativi si deve poter rilevare la competenza comunicativa e, indirettamente, anche la competenza linguistica. Partendo dai domini più attinenti all'età degli studenti e ai loro contesti d'uso della lingua, dalle macrofunzioni linguistiche e dalle capacità d'uso che ci si aspetta di trovare, il test prevede prove riferite alle abilità di produzione, ricezione e interazione (scritta e orale). Al tipo di profilo a cui si rivolge il test deve corrispondere la scelta dei testi da utilizzare come *input* in forma scritta e orale; l'importanza del testo trova conferma anche nel QCER e nel Profilo della lingua italiana, esso rappresenta l'unità segnica fondamentale e la sua scelta deve adattarsi al livello di competenza in lingua seconda, al tipo di genere testuale, all'alunno, alla sua età, interessi e motivazioni. Secondo le indicazioni del QCER i testi devono essere selezionati in base alla complessità linguistica, alla tipologia testuale, alla struttura del discorso, alla presentazione grafica e alla lunghezza, alla rilevanza per lo studente.

Tralasciando in questa sede la strutturazione dei test per bambini e ragazzi in ingresso nell'Istituto, i tempi di somministrazione e le modalità, ciò che viene importante, nell'ottica del miglioramento dell'organizzazione scolastica multiculturale, è la condivisione della necessità dell'accertamento linguistico

degli alunni in ingresso da parte del Collegio e, conseguentemente, l'accompagnamento attraverso una didattica adeguata. Infatti, lo sfondo interculturale è presente sia nella macro progettazione d'istituto sia nella pratica quotidiana. Tradizionalmente l'IC progetta e realizza percorsi di apprendimento inclusivi in cui sono confluite naturalmente le sollecitazioni del Programma Nazionale FAMI – *Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*, Obiettivo Specifico 2 *Integrazione e migrazione legale* – Obiettivo Nazionale 3 *Capacity building* – lettera K), Prog. n. 740.

6. La quotidianità delle buone prassi

Come già detto, nella pratica didattica quotidiana la dimensione interculturale è presente, dai primi approcci nelle sezioni dell'infanzia sino alle sistematizzazioni disciplinari della secondaria. Risulta consolidata la progettazione per l'inclusione di tutti, come anche indicato in premessa quando si è citato il progetto di "Orchestra partecipata" che da un'annualità sperimentale sta divenendo prassi nell'istituto, data la natura *musicale* della scuola di Martinsicuro. I laboratori di italiano come lingua seconda sono permanenti e diffusi, grazie anche all'esperienza consolidata di docenti che rinnovano le proprie competenze, attraverso Master specifici ed aggiornamenti; recente è la collaborazione con il CPIA (Centri Provinciali per l'istruzione degli adulti) che, ospitato nei locali della scuola, completa la formazione di alunni con cittadinanza non italiana e l'istruzione dei loro familiari; collabora con i docenti dell'IC nella Commissione di Accertamento linguistico. Ma la condivisione di attività progettuali in verticale è attiva da qualche anno con risultati visibili, in specie sul territorio.

Nell'economia di questo contributo si vuole evidenziare un'attività che è stata indirizzata nell'alveo della progettazione stimolata dal Progetto FAMI 740. Tale attività coerente con il curriculum è solo un esempio di ciò che viene realizzato nella quotidianità e che, però, può apparire extra-curricolo per le dimensioni che coinvolge, la metodologia e le energie impiegate dal Cdc; ma chi scrive è consapevole del fatto che lo straordinario diventa ordinarietà in una realtà come quella di Martinsicuro. Nel lavoro svolto in una classe prima di primaria la conoscenza di se stessi è stata il motore per conoscere l'altro, come diverso da sé; per non rischiare di offrire la nota comparazione tra culture per rintracciarne le similarità, si è preferito insistere sulla diversità. La consapevolezza della diversità può contribuire a modificare il pregiudizio o la generalizzazione che è comunque latente nelle persone. *Conoscersi* non si esaurisce in un modulo didattico, né in un intero ordine scolastico, ma la didattica in chiave

interculturale può dare un contributo in questo senso. La metodologia del *cooperative learning*, sempre più utilizzata nel nostro istituto offre una straordinaria occasione; infatti questo modulo didattico ha sfruttato il *cooperative learning* coinvolgendo diversi linguaggi non convenzionali. Trattandosi di alunni di classe prima con un certo numero di alunni con cittadinanza non italiana si è privilegiato l'ascolto delle narrazioni in chiave multiculturale, per poi arrivare all'auto-narrazione. In questa dimensione i piccoli alunni divisi in gruppi e in coppie di aiuto hanno rielaborato le storie ascoltate anche attraverso linguaggi non convenzionali, come il disegno. Dal sociogramma di Moreno, si è individuato il rischio di esclusione per alcuni alunni con cittadinanza non italiana; di qui l'intervento didattico. Ascolto, lettura, decodifica ed approfondimento di testi i cui protagonisti sono *diversi*; mettersi *dalla parte* degli autori che risultano *diversi* sfruttando l'empatia; lavorare, quindi sulle proprie emozioni.

Altra esperienza didattica avviata in modo sperimentale nell'a.s. 2016-2017 ed ora divenuta modulo didattico nella scuola secondaria in collaborazione con il GUS (Gruppo Umata Solidarietà) della città di Teramo. Da un iniziale intervento di lettura ad alta voce all'interno dell'iniziativa MIUR *Libriamoci*, si è giunti ad una attività progettuale inserita nel PTOF. Giovani adulti con cittadinanza non italiana in carico al GUS incontrano gli alunni della Secondaria di I grado, raccontandosi; qui le storie incrociano la storia del nostro paese e dei loro. Le parole prendono sostanza perché servono a narrare le esperienze vissute; traversare il mare, arrivare sulle coste, mantenere l'identità sono solo alcuni dei concetti che prendono sostanza attraverso i loro racconti. I nostri alunni ascoltano, fanno domande, apprendono.

«Sì, a volte alcuni progetti si realizzano, delle vocazioni si compiono, il futuro onora i propri impegni» (Pennac, 2008).

Riferimenti bibliografici

- Balboni P. (2012), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
- Commissione Delle Comunità Europee (2008), *Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei*, Libro verde.
- Consiglio dell'Unione europea (2009), *Conclusione del Consiglio sull'istruzione dei bambini provenienti da un contesto migratorio*.
- Diadori P. (2015) (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- Diadori P., Palermo M. & Troncarelli D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Enti certificatori dell'italiano L2 (2016) (a cura di), *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2, livello A2*, testo disponibile su: unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-A2.pdf.

- Eurydice (2009), *L'integrazione dei figli degli immigrati nelle scuole d'Europa*, Commissione Europea, Bruxelles, www.eurydice.org.
- Favaro G. (1999), *Imparare l'italiano in Italiano*, Guerini e Associati, Milano.
- Favaro G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.
- Favaro G. (2011), *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*, Giunti, Firenze.
- Fondazione ISMU (2015), *XXI Rapporto Sulle Migrazioni*.
- Luise M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda*, UTET, Torino.
- Ministero degli Affari Esteri del Consiglio d'Europa (2008), *Vivere insieme in pari dignità. Libro bianco sul dialogo interculturale*.
- MIUR (2007), *Documento di Indirizzo. La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*.
- MIUR (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2016-2017*.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Ongini V. & Nosenghi C. (2009), *Una classe a colori. Manuale per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Vallardi, Milano.
- Pennac D. (2008), *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Spinelli B. & Parizzi F. (2010), *Profilo della lingua italiana*, La Nuova Italia, Firenze.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.
- Venera A.M. (2013), *Giochi e attività per l'arricchimento del linguaggio*, Erickson, Trento.

6. Scuola italiana e *cittadinanza terrestre*: alcune considerazioni a partire dai dati ICCS 2016

di *Veronica Riccardi*

1. La cittadinanza: dal contesto giuridico all'*appartenenza terrestre*

Il concetto di cittadinanza, ormai da alcuni decenni, è oggetto di una profonda rielaborazione dovuta ai numerosi cambiamenti, legati alla globalizzazione, che stanno intervenendo sulle moderne società. Alla cittadinanza come status giuridico, come insieme di regole generali di partecipazione alla vita pubblica, si è affiancata una visione della cittadinanza come *attività desiderabile*, intesa come *qualità* di tale partecipazione (Kymlicka & Norman, 1994).

La cittadinanza sta anche perdendo la sua connotazione di difesa della “nazionalità” per abbracciare, invece, il significato di senso di appartenenza di tutti gli individui a una comune patria terrestre e, quindi, a un comune destino. Essa sta man mano diventando la base privilegiata di una possibile mediazione tra senso di appartenenza a un popolo (stato-nazione), ovvero a una comunità a forte impronta identitaria (linguistico-territoriale, etnica o religiosa), e l’esigenza di apertura universale all’altro, a sua volta fondata sul riconoscimento della pari dignità di ogni persona umana, al fine di “vivere insieme come eguali in dignità” (Moccia, 2017). Si fa riferimento, in maniera sempre più forte, a dimensioni e territori *aperti*, circolari, fondati sul vivere bene con se stessi e con gli altri: il fulcro di questa concezione di cittadinanza è l’incontro fra il singolo/piccolo gruppo (famiglia, classe scolastica) e la totalità/mondo (le altre persone, l’ambiente, il territorio) (Salmeri, 2015).

In questa prospettiva, una nozione accattivante di cittadinanza è quella fornita dal filosofo e sociologo francese Edgar Morin. L’unione planetaria è, per lui, l’esigenza minima di un mondo ristretto e interdipendente: tale unione necessita di «una coscienza e di un sentimento reciproco di appartenenza che ci leghi alla nostra *Terra* considerata come prima e ultima *Patria*» (Morin, 2001, p. 77). La sua nozione di *Terra-Patria* richiama un’identità comune a tutti gli

esseri umani che, in ogni parte del mondo, vivono gli stessi problemi e gli stessi pericoli vitali (Morin & Kern, 1994). L'uomo, secondo lui, deve imparare a vivere sul pianeta, a comunicare, a condividere con gli altri esseri umani, a non essere più di una sola cultura ma, prima di tutto, *terrestre*. Prendendo in prestito le parole dello stesso Morin, possiamo dire che ogni individuo dovrebbe sviluppare quattro tipi di coscienza: «la *coscienza antropologica*, che riconosce la nostra unità nella diversità; la *coscienza ecologica*, ossia la coscienza di abitare, con tutti gli esseri mortali, una stessa sfera vivente [...]; la *coscienza civica terrestre*, ossia la coscienza della responsabilità e della solidarietà per i figli della Terra; la *coscienza dialogica*, che nasce dall'esercizio complesso del pensiero e che ci permette nel contempo di criticarci fra noi, di autocriticarci, di comprenderci» (Morin, 2001, p. 78).

Queste quattro coscienze delineate da Morin si ricollegano intrinsecamente al pensiero di Ettore Gelpi, pedagogista forse poco conosciuto ma molto impegnato sul tema della *coscienza terrestre*. Egli ritiene prioritario collegare in questo concetto due questioni inscindibili: la pacificazione con la terra, intesa come natura, e la pacificazione tra le persone che vivono sul pianeta Terra. La sua riflessione sulla tutela delle risorse ecologiche non è mai una riflessione *solo* sull'ambiente perché non vi può essere separazione tra l'ecologia e il pacifismo. L'incapacità di molti paesi di vivere in armonia con la natura è un segno del loro desiderio di rendere redditizie quante più cose possibili e nel minor tempo possibile, senza preoccuparsi delle conseguenze future per la Terra e i suoi abitanti (Gelpi, 1988). La tutela della bellezza della natura e del futuro dell'uomo è però in conflitto con lo sviluppo finanziario a ogni costo. La Terra è quindi, per lui, un bene infinitamente più prezioso di qualsiasi guadagno economico immediato, così come l'ecologia è la forma più perfetta di armonia e di benessere dell'uomo con la natura e con gli altri uomini, che sono l'esempio più alto della biodiversità (Gelpi, 2002). Identità e coscienza del mondo non sono in contraddizione: un mondo unito è il risultato della varietà e della ricchezza delle lingue e delle culture e non di un processo di omologazione che porterebbe alla perdita progressiva delle identità delle popolazioni più deboli (Gelpi, 1998).

Appare doveroso, a questo punto, richiamare anche il pensiero dell'ecologista sud-tirolese Alexander Langer, il quale sapientemente ha cercato di collocare la *questione verde* all'interno di un'idea globale e olistica di cittadinanza che lui chiama *cultura della convivenza* (2005a). In questo termine sintetizza, al pari di Ettore Gelpi, le sue due esperienze più importanti: la lotta per la *conversione ecologica* (2005b), espressione con cui esprime il desiderio di cambiare la società dal basso e di rendere desiderabile un mutamento negli stili di vita, e la conseguente difesa dell'*Heimat comune*, inteso come diritto di tutti, al di là di ogni barricata identitaria, di sentirsi a casa. Langer inserisce con forza, nel suo

discorso, l'importanza di lottare in maniera non violenta: anche se può sembrare un paradosso, la nonviolenza è la vera battaglia che va combattuta. Il pacifismo ideologico e predicatorio va evitato come la guerra e i conflitti di ogni tipo: occorre, al contrario, avere la capacità di rapportarsi con le situazioni critiche e di depotenziare tutte le dinamiche che generano conflitti. Questi discorsi portano inevitabilmente a un breve accenno sulla politica, nel senso più alto del termine, ossia quello etimologico: da *polis*, la volontà di costruire un progetto per la comunità umana. Una vera politica eco-pacifista dovrebbe muoversi su tre aspetti: identificare nella svolta eco-pacifista un'urgenza primaria per la società e volerla effettivamente realizzare; identificare le possibili opzioni concrete per attuarla, scegliere tra di esse e, conseguentemente, tradurre queste scelte in decisioni pubbliche (amministrative, legislative, economiche ecc.) e comportamenti collettivi efficaci, verificandone poi la realizzazione; passare da un livello di consapevolezza pubblica e volontà civica, a un livello di competenza e coerenza amministrativa per arrivare a un livello di volontà e capacità politica (Langer, 2005c, pp. 210-215). La politica è, infatti, una cosa che riguarda tutte le persone e il passaggio dalla condizione di individui a quella di cittadini sta proprio nell'esercizio della responsabilità politica (Mortari, 2008).

Langer non è stato l'unico a parlare di “conversione ecologica” e “cultura della convivenza”: Papa Francesco – Jorge Mario Bergoglio, richiamando palesemente il linguaggio langeriano, dedica a questi temi l'enciclica *Laudato si'* (2015). Bergoglio ricorda a tutti gli uomini la loro responsabilità di custodire l'opera di Dio, preservandola dalla crisi ecologica, e di mantenere unita la famiglia umana. Parlando chiaramente dal suo punto di vista, quello del primo pastore della Chiesa cattolica, lui abbraccia un pensiero globale e definisce una gravissima iniquità pretendere di “ottenere importanti benefici facendo pagare al resto dell'umanità, presente e futura, gli altissimi costi del degrado ambientale” (2015, n. 36). Anche se il presente contributo non si muove su un terreno confessionale, è importante citare questa enciclica papale che ha indubbiamente il pregio di gettare un ponte fra cristiani e non cristiani su un terreno comune e su argomenti su cui il dibattito è quanto mai necessario.

Possiamo a questo punto sintetizzare la *cittadinanza globale e terrestre* descrivendone quelle che sono, almeno secondo chi scrive, le quattro caratteristiche fondamentali:

- un approccio globale ai problemi in quanto cittadini della comune patria terrestre;
- la comprensione e la valorizzazione delle differenze culturali, in quanto massima espressione della biodiversità, e la conseguente disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti interetnici;

- un cambiamento del proprio stile di vita in funzione della difesa dell'ambiente, primo *Heimat* di ogni individuo;
- una partecipazione politica a livello locale, nazionale e transnazionale.

Essere un cittadino globale e terrestre significa, dunque, «comprendere le forze che uniscono il mondo a una velocità accelerata ed essere capaci di operare concretamente oltre i confini di una singola nazione per affrontare le sfide che esse creano, o per catturare le opportunità che offrono» (Reimers, 2018, pp. 15-16). La cittadinanza globale/terrestre è un'appartenenza che supera la dimensione locale e nazionale a favore di un unico sistema-mondo che presuppone, in ogni individuo, la coesistenza di una pluralità di identità e una molteplicità di appartenenze. Il cittadino globale/terrestre esercita i suoi diritti e i suoi doveri non tanto come appartenente a uno stato ma come *cittadino del mondo e della terra*.

2. Educare alla *cittadinanza terrestre*

La concezione di cittadinanza appena descritta non si acquisisce alla nascita e non si limita al diritto di voto: essa va educata affinché il singolo individuo possa vivere attivamente in un mondo in cui l'altro è parte costitutiva della sua condizione. Chiaramente, il primo luogo deputato alla costruzione di spazi per l'educazione a questo tipo di cittadinanza è la scuola. La dimensione educativa emerge infatti chiaramente nel passaggio, accennato nel paragrafo precedente, da una concezione giuridica di cittadinanza, legata alla titolarità di alcuni diritti, a una concezione più politica, legata all'effettivo esercizio di quegli stessi diritti (Tarozzi, 2008).

Il principio generale 14 della Carta della Terra (1987)¹, riconosciuta a livello internazionale come uno degli strumenti più innovativi ed efficaci per la promozione della cittadinanza globale, è interamente dedicato all'educazione, intesa come settore strategico in cui investire, offrendo ai bambini e ai giovani opportunità educative tali da permettere loro di contribuire attivamente allo sviluppo sostenibile. Il concetto alla base dell'educazione alla cittadinanza globale è, infatti, la promozione di una consapevolezza civica mondiale, da ottenere tramite gli strumenti concettuali della democrazia, della pace e dei diritti umani (Pike, 2008).

L'UNESCO fa dell'educazione alla cittadinanza globale una delle sue priorità, fornendo le linee orientative agli stati membri affinché uomini e donne di

1. La Carta della Terra è una dichiarazione di principi etici approvata a livello internazionale che si propone di costruire una società globale giusta, sostenibile e pacifica.

tutte le età e di tutti i paesi possano diventare cittadini del mondo. Dedica anche grande attenzione al tema della formazione dei giovani attraverso l'idea di cittadinanza globale per promuovere il senso di appartenenza a una comunità più ampia, che valorizzi l'interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e le interconnessioni tra i livelli locale, nazionale e internazionale (UNESCO, 2015). Un'educazione che tenga presente una visione integrale della realtà e delle persone che vivono in essa dovrebbe stimolare modi di pensare, di sentire e di agire che promuovano la consapevolezza di essere parte di un'unità globale, e la possibilità di sperimentare il senso di unità e di comunione con tutto il pianeta (Baroncelli, 2012).

La filosofa Martha Nussbaum si esprime fortemente a favore dell'educazione alla cittadinanza globale sostenendo che essa dovrebbe rendere ogni individuo consapevole del fatto che ciascuno di noi è membro di due comunità: una realmente grande e comune nella quale non esistono confini tra popolo e popolo, e dove l'unico limite che si incontra è quello segnato dal sole; l'altra, quella più ristretta, che ci è stata assegnata al momento della nascita (Nussbaum, 1999). Il fatto di essere nati in una determinata comunità è puramente casuale.

Anche se in Italia l'educazione alla cittadinanza globale non è presente come specifica materia scolastica², molti temi a essa collegati, particolarmente attuali per insegnanti e studenti, sono presenti nella quotidianità delle scuole italiane, soprattutto attraverso attività e progetti extra-curricolari e in cooperazione con le reti internazionali e del territorio.

L'obiettivo del presente lavoro è quello di verificare se l'educazione alla cittadinanza messa in atto nelle scuole italiane, in maniera esplicita e implicita, è in grado di promuovere anche la cittadinanza globale e terrestre. Ciò verrà fatto grazie ai dati IEA ICCS 2016 cercando, per quanto possibile, di seguire e indagare le quattro caratteristiche della *cittadinanza terrestre* descritte alla fine del paragrafo precedente: approccio globale ai problemi; comprensione e la valorizzazione delle differenze culturali e conseguente disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti interetnici; disponibilità al cambiamento del proprio stile di vita in funzione della difesa dell'ambiente; partecipazione politica a livello locale, nazionale e transnazionale.

2. Dall'a.s. 2008-2009, nelle scuole italiane è presente l'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione", disciplina inserita nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo a esse dedicato. Oltre ai temi classici dell'educazione civica, sono oggetto di studio anche l'educazione ambientale, l'educazione alla legalità, i principi di una corretta competizione sportiva e del volontariato, le basi dell'educazione stradale e dell'educazione alla salute, il valore del rispetto delle regole.

3. L'indagine ICCS 2016

ICCS 2016 (*International Civic and Citizenship Education Study*) è il secondo ciclo di indagine, dopo quella del 2009, promossa dalla IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) per indagare i modi in cui i giovani sono disposti a svolgere il proprio ruolo di cittadini in un mondo in cui i contesti di democrazia e partecipazione civica sono in continuo cambiamento. Difatti, anche se la struttura dell'edizione 2016 è stata sviluppata come un'estensione della struttura dell'edizione 2009 (Schulz *et al.*, 2016), oltre ad essere mantenuti gli elementi principali di ICCS misurati anche nel 2009, sono stati inclusi anche elementi legati al dibattito più recente che hanno indubbiamente avuto influssi sull'educazione civica e alla cittadinanza. Fra questi, è indubbiamente di nostro interesse la sostenibilità ambientale che è stata ritenuta, negli ultimi decenni e da molti Paesi, come una questione di primo piano all'interno del dibattito più generale sulla cittadinanza responsabile (Schulz *et al.*, 2018).

ICCS valuta gli studenti iscritti all'ottavo anno di scuola, a condizione che l'età media degli studenti a questo livello sia di 13,5 anni o superiore. Nel caso italiano, vengono coinvolti gli studenti iscritti alle classi terze della scuola secondaria di I grado, insieme ai loro insegnanti e dirigenti scolastici. Difatti, oltre a una prova cognitiva, composta da 88 *item*, atta a misurare conoscenze, analisi e ragionamento relative a temi civici e di cittadinanza, agli studenti italiani è stato somministrato un *Questionario Studente*, per raccogliere informazioni sulle percezioni degli studenti in merito a temi civici e di cittadinanza e sul loro background socio-culturale, un *Questionario Europeo*, proposto ai paesi europei partecipanti al fine di ottenere informazioni su aspetti specifici di educazione civica e alla cittadinanza di quest'area, un *Questionario Insegnante*, al fine di raccogliere le percezioni degli insegnanti sull'educazione civica e alla cittadinanza nelle loro scuole, un *Questionario Scuola*, per raccogliere informazioni sulle caratteristiche della scuola, sulla cultura e sul clima di scuola e sull'offerta di educazione civica e alla cittadinanza della scuola (INVALSI, 2017).

Anche se al tema della cittadinanza globale è stato dedicato un dominio di contenuto della prova cognitiva (Identità civiche e cittadinanza globale), per l'obiettivo del presente lavoro si è preferito utilizzare i dati raccolti con il *Questionario Studente* e il *Questionario Europeo*, sui quali sono state effettuate delle analisi descrittive³.

3. Le analisi sono state effettuate sul campione italiano di 3.766 casi.

4. L'approccio ai problemi globali

La prima caratteristica della *cittadinanza terrestre*, come è stato delineato nel primo paragrafo, è la capacità individuale di avere un approccio globale ai problemi che riguardano l'intero pianeta, in quanto prima patria di ogni persona. Per analizzare questo aspetto, è innanzitutto stata indagata una batteria di domande contenuta nel *Questionario Europeo*: attraverso una scala di risposta a quattro livelli, che varia da “del tutto d'accordo” a “del tutto in disaccordo”, sono state proposte agli studenti alcune affermazioni su quanto si sentano cittadini europei. In particolare, per il nostro fine, vogliamo accostare le risposte degli studenti a due delle sei domande che fanno parte della batteria: mi considero un europeo/un' europea; mi considero prima un cittadino dell'Europa e poi un cittadino del mondo.

Tabella 1 – Senso di appartenenza europea e terrestre degli studenti italiani (valori percentuali).

	<i>Mi considero un europeo/ un' europea</i>	<i>Mi considero prima un cittadino dell'Europa e poi un cittadino del mondo</i>
Del tutto d'accordo	66,9	30,2
D'accordo	30,4	47,2
In disaccordo	2,0	19,5
Del tutto in disaccordo	0,7	3,0

Dall'analisi delle risposte a queste due domande emerge un quadro interessante (*Tabella 1*): se da un lato gli studenti italiani si considerano sicuramente cittadini europei, infatti il 97,3% di loro si dichiara del tutto d'accordo o d'accordo con l'affermazione “mi considero un europeo/un' europea”, questa percentuale scende al 77,5% per coloro che si dichiarano tali per l'affermazione “mi considero prima un cittadino dell'Europa e poi un cittadino del mondo”. Cambiando punto di vista, possiamo dire che il 22,5% degli studenti italiani si ritiene prima di tutto cittadino del mondo.

Se, come sostiene Carlo Baroncelli, esiste una prima competenza di cittadinanza da cui poi discendono tutte le altre ed è la capacità di percepirsi come parte di un unico universo dinamico e in evoluzione (Baroncelli, 2012), gli studenti italiani dimostrano senso di appartenenza alla patria terrestre abbastanza buono: si sentono, infatti, cittadini europei e mondiali. Questo dato si colloca

in controtendenza rispetto ai risultati emersi in altre ricerche secondo le quali la dimensione comunitaria assume un ruolo centrale rispetto a quella sovranazionale (Istituto Toniolo, 2014) ma in linea con i risultati emersi da altre ricerche che confermano che il sentimento di cittadinanza si sta spostando lungo l'asse transnazionale, come prodotto affermativo della cittadinanza globale (Catone & Crescenzo, 2018).

L'approccio globale ai problemi terrestri è stato poi analizzato attraverso alcune domande relative all'impatto che l'attività umana può avere sull'ambiente e sullo sviluppo globale futuro: nel *Questionario Studente* è stato chiesto ai giovani italiani di indicare se una serie di problemi (inquinamento, criminalità, carenza di acqua, povertà, cambiamenti climatici, terrorismo) siano una minaccia per il futuro del mondo utilizzando una scala a quattro livelli ("in larga misura", "in misura moderata", "in piccola parte", "per nulla").

Tabella 2: In che misura pensi che ciascuno dei seguenti problemi sia una minaccia per il futuro del mondo? (valori percentuali).

	<i>In larga misura</i>	<i>In misura moderata</i>	<i>In piccola parte</i>	<i>Per nulla</i>
Inquinamento	83,9	13,8	1,6	0,7
Carenza di risorse energetiche	49,4	42,5	7,0	1,1
Crisi finanziaria mondiale	51,8	38,5	8,6	1,1
Criminalità	54,7	33,0	10,5	1,7
Carenza di acqua	71,2	18,4	7,7	2,7
Conflitti violenti	54,9	34,9	8,3	1,9
Povertà	56,7	33,1	8,6	1,6
Carenza di cibo	65,7	24,1	7,9	2,3
Cambiamenti climatici	44,9	37,0	15,0	3,1
Disoccupazione	45,6	40,8	11,0	2,6
Sovrappopolazione	30,9	44,5	20,7	3,8
Epidemie	60,9	24,4	11,0	3,7
Terrorismo	72,0	19,7	5,5	2,8

Dalla *Tabella 2* possiamo vedere che quasi tutti i rispondenti (97,7%, sommando le risposte “in larga misura” e “in misura moderata”) ritengono l’inquinamento una seria minaccia per il futuro del mondo. Fra gli altri problemi legati alla consapevolezza sostenibile, possiamo notare che anche la carenza di cibo, di energia e di acqua destano preoccupazione negli studenti italiani. Ciò conferma che nei giovani sia in aumento la consapevolezza rispetto ai problemi ambientali, come emerso anche da altre ricerche (Finocchiaro, 2018; Holden, 2007).

5. Le differenze culturali

Per indagare quanto gli studenti italiani siano disposti a comprendere e valorizzare le differenze culturali, in quanto massima espressione della biodiversità, è stata presa in considerazione una batteria di domande inserita nel *Questionario Europeo*: attraverso una scala a quattro livelli (“del tutto d’accordo”, “d’accordo”, “in disaccordo”, del tutto in disaccordo”) è stato chiesto agli studenti di esprimersi in merito alle persone che emigrano verso un altro paese, come si può vedere in *Tabella 3*:

Tabella 3 – Opinioni sulle persone che emigrano verso un altro paese (valori percentuali).

	<i>Del tutto d'accordo</i>	<i>D'accordo</i>	<i>In disaccordo</i>	<i>Del tutto in disaccordo</i>
Gli immigrati dovrebbero avere l'opportunità di continuare a parlare la propria lingua	15,2	49,6	26,8	8,4
I figli degli immigrati dovrebbero avere le stesse opportunità di studio degli altri bambini che vivono nel paese	52,4	42,0	3,6	2,1
Gli immigrati che vivono da diversi anni in un paese dovrebbero avere l'opportunità di votare alle elezioni	26,9	48,7	19,8	4,6
Gli immigrati dovrebbero avere l'opportunità di conservare i propri usi e costumi	22,7	50,6	19,7	7,0
Gli immigrati dovrebbero avere gli stessi diritti delle altre persone nel paese	51,5	40,2	5,3	3,0

Dai dati emergono alcuni elementi di interesse: se da un lato gli studenti italiani si mostrano favorevoli all'uguaglianza di diritti per gli immigrati e per i loro figli (le affermazioni "Gli immigrati dovrebbero avere gli stessi diritti delle altre persone nel paese" e "I figli degli immigrati dovrebbero avere le stesse opportunità di studio degli altri bambini che vivono nel Paese" ottengono una percentuale di risposta "del tutto d'accordo" e "d'accordo" rispettivamente del 91,7% e del 94,3%), dall'altro non sono particolarmente d'accordo sul fatto che dovrebbero avere l'opportunità di continuare a parlare la propria lingua di origine e vivere secondo i propri costumi (le affermazioni "Gli immigrati dovrebbero avere l'opportunità di continuare a parlare la propria lingua" e "Gli immigrati dovrebbero avere l'opportunità di conservare i propri usi e costumi" ottengono una percentuale di risposta "del tutto in disaccordo" e "in disaccordo" rispettivamente del 35,2% e del 26,8%). Anche per l'affermazione "Gli immigrati che vivono da diversi anni in un paese dovrebbero avere l'opportunità di votare alle elezioni" si registra un atteggiamento non pienamente positivo degli studenti italiani: il 24,4% di loro non è infatti d'accordo.

Se una delle sfide della cittadinanza globale è quella di eliminare le gerarchie ereditarie di appartenenza e insistere sul fatto che la società è un bene di tutti i suoi membri, i quali hanno il diritto di modellarne il futuro, senza negare o nascondere la propria identità, i migranti non sono né ospiti, né visitatori, ma sono membri della società e cittadini a tutti gli effetti (Diana & Freddano, 2018). A quanto emerge dai dati, però, il diritto a mantenere viva la propria cultura di origine, attraverso la lingua e le usanze, appare meno scontato di altri diritti, almeno nell'opinione degli studenti italiani.

6. La difesa dell'ambiente

Come è stato sostenuto nei paragrafi introduttivi, un importante aspetto della *cittadinanza terrestre* è lo sviluppo sostenibile e la convinzione che sia necessario modificare il proprio stile di vita in funzione della difesa dell'ambiente, primo *Heimat* di ogni individuo.

Una prima domanda di interesse per questo aspetto è contenuta nel *Questionario Europeo*: è stato ai ragazzi se i paesi europei dovrebbero cooperare per proteggere l'ambiente (ad es. attraverso programmi per la riduzione dell'inquinamento e programmi per contrastare il cambiamento climatico), esprimendo un giudizio una scala a quattro livelli ("del tutto d'accordo", "d'accordo", "in disaccordo", "del tutto in disaccordo"). Su questo aspetto gli studenti italiani non sembrano aver dubbi: i paesi europei dovrebbero sicura-

mente cooperare per proteggere l'ambiente (98,5% di risposte “del tutto d'accordo” e “d'accordo”).

Tenendo conto che spesso, quando si parla di ambiente, ci può essere un forte scostamento tra i buoni principi dichiarati e ciò che si è realmente disposti a fare, sono state prese in considerazione due domande, contenute nel *Questionario Studente*, simili alla prima ma più legate alla possibilità di azione individuale: quanto è importante impegnarti in prima persona nella tutela delle risorse naturali per essere un buon cittadino adulto? Quanto è importante rendere parte ad attività per la protezione dell'ambiente per essere un buon cittadino adulto?

Tabella 4 – Quanto sono importanti per te le seguenti attività? (valori percentuali).

	<i>Molto importante</i>	<i>Abbastanza importante</i>	<i>Non molto importante</i>	<i>Per nulla importante</i>
Prendere parte ad attività per la protezione dell'ambiente	55,9	34,3	8,0	1,7
Impegnarsi in prima persona nella tutela delle risorse naturali (ad es. risparmiando acqua o attraverso il riciclo)	58,1	35,8	4,7	1,4

La prima considerazione che si può fare, guardando la *Tabella 4*, è che, passando a un piano più legato all'impegno personale, la percentuale di studenti italiani che non sono favorevoli sale leggermente: il 9,8% degli studenti ritiene non molto o per nulla importante partecipare a iniziative di protezione dell'ambiente e il 6,1% di loro ritiene non molto o per nulla importante impegnarsi personalmente per proteggere le risorse naturali. I dati rimangono comunque positivi in quanto più del 90% dei rispondenti dichiara rilevante la partecipazione a tali attività.

Per continuare a indagare la propensione dei rispondenti a limitare il proprio stile di vita in funzione della difesa della natura, è stata analizzata una batteria di domande, contenuta nel *Questionario Europeo*, relativa al consumo responsabile: ai ragazzi è stato chiesto di esprimersi, sempre utilizzando una scala a quattro livelli (“del tutto d'accordo”, “d'accordo”, “in disaccordo”, “del tutto in disaccordo”) su alcuni comportamenti legati alla scelta dei beni da acquistare, come si può vedere nella *Tabella 5*:

Tabella 5 – Consumo responsabile (valori percentuali).

	<i>Del tutto d'accordo</i>	<i>D'accordo</i>	<i>In disaccordo</i>	<i>Del tutto in disaccordo</i>
Le persone non dovrebbero acquistare beni provenienti da Paesi antidemocratici	9,8	36,9	47,7	5,6
Le persone non dovrebbero acquistare beni prodotti da aziende che sfruttano il lavoro minorile	55,1	35,3	7,1	2,5
Le persone non dovrebbero acquistare i prodotti la cui produzione ha un impatto negativo sull'ambiente	48,3	42,6	7,3	1,8
Le persone non dovrebbero acquistare beni prodotti da aziende che violano i diritti sociali dei loro dipendenti	46,6	44,2	6,9	2,3
Le persone dovrebbero acquistare solo prodotti riciclabili	24,7	45,0	26,6	3,7
Le persone dovrebbero acquistare prodotti ecologici anche se sono più costosi	20,8	51,3	24,2	3,6

In questa batteria di domande vengono indagate, oltre che le scelte di acquisto rispettose dell'ambiente, anche le scelte di acquisto rispettose verso i diritti dei lavoratori, e appare interessante notare che gli studenti italiani sono d'accordo o del tutto d'accordo proprio in relazione a queste scelte: il 90,8% di loro sostiene che non si dovrebbero acquistare beni prodotti da una società che viola i diritti sociali dei propri dipendenti e il 90,4% che non si dovrebbero acquistare beni prodotti da aziende che sfruttano il lavoro minorile. Continuando a prendere in considerazione le modalità di risposta "del tutto d'accordo" e "d'accordo", notiamo che il 90,9% dei rispondenti sostiene che

non si dovrebbero acquistare beni la cui produzione ha un impatto negativo sull'ambiente. Questa buona percentuale non viene confermata però se si parla di acquisto di prodotti ecologici, benché più costosi (72,1%), e di acquisto di prodotti riciclabili (69,6%). In controtendenza rispetto a questo andamento di risposte piuttosto positivo è anche l'*item* relativo all'acquisto di beni provenienti da paesi non democratici: più della metà dei rispondenti (53,3%) si dichiara "in disaccordo" o "del tutto in disaccordo" sulla necessità di tale scelta. Ciò potrebbe essere spiegato, almeno parzialmente, dal fatto che, su questo argomento, gli studenti non siano ancora adeguatamente informati. Emerge comunque chiaramente un dato positivo: le nuove generazioni sembrano aver bene introiettato, più di quelle precedenti, il fatto che la qualità del futuro del pianeta dipende dalla responsabilità di ciascuno, non solo dall'operato dei governi.

7. La partecipazione politica

Indagare la partecipazione politica, o il desiderio di partecipazione politica, dei giovani è particolarmente interessante e il *Questionario Studente* è ricco di stimoli su questo argomento per la cui analisi riteniamo opportuno indagare prima le attività *politiche* che i ragazzi fanno a scuola, che contribuiscono quindi a delineare questa istituzione come ambiente di apprendimento democratico, e poi il loro pensiero su come si vorrebbero comportare da adulti.

Per il primo argomento sono state analizzate due batterie di domande relative alla loro partecipazione alla vita politica della scuola e alle discussioni su argomenti di politica e di attualità. La scuola, in questa ottica, non è infatti chiamata solo a preparare gli studenti a un esercizio futuro dei loro diritti e doveri di cittadini, ma soprattutto a riconoscere negli studenti stessi dei cittadini titolari di fondamentali diritti e doveri e, quindi, a dare loro la possibilità di esercitarli anche nella scuola (Losito, 2014).

Nella prima batteria di domande indagata è stato chiesto agli studenti se avessero mai partecipato, a scuola, ad alcune attività, come si può vedere nella *Tabella 6⁴*:

4. Per le finalità del presente lavoro, sono state omesse tre affermazioni presenti nella batteria perché poco calzanti a come sono strutturate le rappresentanze studentesche nella scuola secondaria di I grado in Italia (votare per un rappresentante di classe o d'istituto; partecipare a discussioni durante un'assemblea studentesca; presentare la propria candidatura come rappresentante di classe o d'istituto).

Tabella 6 – A scuola hai mai partecipato alle seguenti attività? (valori percentuali).

	Sì, l'ho fatto negli ultimi dodici mesi	Sì, l'ho fatto, ma più di un anno fa	No, non l'ho mai fatto
Partecipare attivamente a un dibattito	47,1	15,5	37,4
Votare per un rappresentante di classe o d'istituto	31,2	19,6	49,3
Partecipare alle decisioni su come viene gestita la scuola	17,2	18,7	64,1
Partecipare a discussioni durante un'assemblea studentesca	10,9	12,1	77,0
Presentare la tua candidatura come rappresentante di classe o d'istituto	9,7	11,8	78,5
Partecipare a un'iniziativa finalizzata a rendere la scuola più rispettosa dell'ambiente (ad es. attraverso il risparmio d'acqua o il riciclo)	22,3	25,7	52,0
Partecipare in modo volontario ad attività musicali o teatrali organizzate dalla scuola al di fuori dell'orario delle lezioni	40,1	23,1	36,8

Guardando la *Tabella 6*, emerge subito che più della metà degli studenti italiani dichiara di non aver mai praticato due delle attività proposte nella domanda: partecipare alle decisioni su come viene gestita la scuola (64,1%) e partecipare a un'iniziativa finalizzata a rendere la scuola più rispettosa dell'ambiente (52%). La maggior parte dei rispondenti ha invece dichiarato di aver partecipato attivamente a un dibattito (47,1%) e partecipare in modo volontario ad attività musicali o teatrali organizzate dalla scuola al di fuori dell'orario delle lezioni (40,1%) nell'ultimo anno.

Si è poi passati ad indagare se i giovani italiani affrontano, in ambito scolastico, dibattiti su temi politici. Si tratta di un tema fondamentale perché il contesto educativo dovrebbe aspirare a costituirsi come una “comunità di discorso” in cui si possa garantire la libertà di pensare e di confrontare liberamente i diversi pensieri (Mortari, 2008, p. 29).

Per approfondire questo aspetto, è stata analizzata una batteria di domande nella quale è stato chiesto loro con quale frequenza succedono alcune cose, se si sta discutendo di argomenti politici e sociali durante una normale lezione (*Tabella 7*):

Tabella 7 – Quando si discute di argomenti politici e sociali durante una normale lezione, con quale frequenza succedono le seguenti cose? (valori percentuali).

	<i>Mai</i>	<i>Raramente</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Spesso</i>
Gli insegnanti incoraggiano gli studenti a farsi una propria opinione personale sulle cose	3,6	9,2	33,9	53,3
Gli insegnanti incoraggiano gli studenti a esprimere le loro opinioni	2,7	6,1	22,3	68,9
Gli studenti propongono di discutere in classe di temi di attualità politica	15,7	34,9	35,6	13,9
Gli studenti esprimono le proprie opinioni in classe, anche quando sono diverse da quelle della maggioranza degli altri studenti	5,0	15,9	38,7	40,4
Gli insegnanti incoraggiano gli studenti a discutere con chi ha opinioni diverse dalle proprie	11,2	20,2	34,8	33,8
Gli insegnanti presentano molti punti di vista diversi sugli argomenti che spiegano in classe	7,7	19,4	38,1	34,7

Se consideriamo come un'unica categoria le modalità di risposta “qualche volta” e “spesso”, possiamo dire che gli insegnanti italiani sono molto propositivi nell'incoraggiare gli studenti a esprimere le loro opinioni (91,2%), a farsi una propria opinione personale sulle cose (87,2%), nel presentare loro molti punti di vista diversi sugli argomenti che spiegano in classe (72,9%) e nell'incoraggiarli a discutere con chi ha opinioni diverse dalle proprie (68,6%). Gli studenti, dal canto loro, esprimono tranquillamente le proprie opinioni in classe, anche quando sono diverse da quelle della maggioranza degli altri studenti (79,1%) ma non si sentono altrettanto liberi di proporre di discutere in classe temi di attualità politica (49,4%). Questi dati sono molto positivi in quanto discutere in classe di politica e di attualità, con l'incoraggiamento o il supporto degli insegnanti, aiuterà sicuramente i giovani a diventare cittadini attivi e consapevoli.

Per quanto riguarda il pensiero dei giovani italiani su come si vorrebbero comportare da grandi, è stata analizzata una batteria di domande del *Questionario Studente*. La domanda è “Che cosa pensi che farai quando sarai adulto?” e gli studenti potevano rispondere, utilizzando una scala a quattro livelli (“certamente lo farò”, “probabilmente lo farò”, “probabilmente non lo farò”, “certamente non lo farò”) alle affermazioni presenti in *Tabella 8*.

Tabella 8 – Che cosa pensi che farai quando sarai adulto? (valori percentuali).

	<i>Certamente lo farò</i>	<i>Probabilmente lo farò</i>	<i>Probabilmente non lo farò</i>	<i>Certamente non lo farò</i>
Votare alle elezioni comunali	62,6	29,6	5,5	2,3
Votare alle elezioni nazionali	59,4	30,8	7,2	2,5
Informarmi sui candidati prima di votare	63,5	27,1	7,0	2,5
Aiutare un candidato o un partito durante una campagna elettorale	10,8	38,3	40,9	10,1
Iscrivermi a un partito politico	7,0	18,9	49,1	25,0
Iscrivermi a un sindacato	6,0	20,0	48,0	26,0
Candidarmi alle elezioni comunali	6,2	15,0	47,8	30,9
Iscrivermi a un'organizzazione che si batte per una causa politica o sociale	8,3	32,6	43,3	15,8
Fare del volontariato per aiutare le persone della comunità locale	26,4	48,8	18,8	5,9
Impegnarmi personalmente per contribuire alla tutela dell'ambiente (ad es. risparmiando acqua)	39,9	42,3	13,5	4,2
Votare alle elezioni regionali	48,4	36,2	10,8	4,6
Votare alle elezioni europee	46,2	35,7	12,7	5,4

Quello che emerge chiaramente da questo grafico è che gli studenti italiani abbiano ben interiorizzato l'importanza di votare alle elezioni, indipendentemente che siano locali, nazionali o internazionali, ma non siano disposti a essere protagonisti di tale processo. Se consideriamo infatti insieme le due categorie “certamente lo farò” e “probabilmente lo farò”, vediamo che quasi la totalità degli studenti pensa di votare alle elezioni comunali (92,2%), informarsi sui candidati prima di votare (90,5%), votare alle elezioni nazionali (90,2%), regionali (84,6%) ed europee (81,9%) mentre neanche la metà di loro pensa di aiutare un candidato o un partito durante una campagna elettorale (49%), iscriversi a un'organizzazione che si batte per una causa politica o sociale (40,9%), iscriversi a un sindacato (26%) e a un partito politico (25,9%), candidarsi alle elezioni comunali (21,2%). I rispondenti sembrano però molto propensi a impegnarsi personalmente per contribuire alla tutela dell'ambiente (82,2%) e a fare del volontariato per aiutare le persone della comunità locale (75,2%). Questi dati sono molto importanti perché, come è stato dimostrato da alcuni studi (Keating & Janmaat, 2016; Eckstein, Noack & Gniewosz, 2013), manifestare la propria intenzione di partecipare alla vita politica è positivamente collegato alla partecipazione effettiva in età adulta.

Questi stessi dati si prestano quindi a una doppia lettura: se da un lato i giovani italiani non si mostrano particolarmente interessati a partecipare alla vita politica da *protagonisti*, dall'altro dimostrano di voler favorire un cambiamento democratico dal basso. In questa logica non sono più le forme politiche *classiche* (partiti, sindacati ecc.) le strutture protagoniste della partecipazione, ma altri soggetti sociali autonomi e attivamente impegnati per la realizzazione di interessi globali specifici, come l'ambiente e la comunità locale, delle *istituzioni minori* (Berger & Luckmann, 2010) capaci di offrire una connessione fra vita del singolo e partecipazione sociale. I giovani si sentirebbero dunque più in sintonia con associazioni e movimenti perché li hanno la possibilità di discutere di questioni per loro rilevanti in maniera informale e aperta (Gambardella, 2016). Avvertono il desiderio di impegnarsi, non tanto attraverso i canali tradizionali della politica ma soprattutto attraverso il volontariato riconoscendo il legame tra azione politica e azione sociale. Contrariamente a quanto emerso in alcune indagini (Koesnler & Rossi, 2012; Caniglia, 2002) che sottolineano quanto le giovani generazioni abbiano sviluppato un senso di rifiuto verso la dimensione politica, qui si vuole sottolineare il significato politicamente positivo delle loro aspettative.

8. Conclusioni

La ricerca educativa trova da sempre uno dei suoi obiettivi principali nella riflessione sulla condizione giovanile, vista come una prospettiva di analisi in grado di gettare luce su quanto avviene nella società nel suo complesso. Gli studi sulla *cittadinanza terrestre*, in particolare, possono aiutarci ad evidenziare quanto i futuri cittadini siano capaci di comprendere i problemi che legano tutti gli esseri umani e pronti ad esercitare i loro diritti e i loro doveri, non tanto come appartenenti a uno stato ma come *cittadini del mondo e della Terra*.

Nonostante in Italia non sia presente una prassi univoca per l'educazione alla cittadinanza globale, gli studenti italiani dimostrano un senso di appartenenza alla patria terrestre piuttosto buono e sembrano aver ben chiaro il fatto che la qualità del futuro del pianeta dipende dalla responsabilità di ciascuno. La grande risonanza che il movimento studentesco *Fridays for Future*⁵ sta avendo in questi mesi può essere letta proprio come una forte testimonianza di questa presa di coscienza.

Dal punto di vista degli aspetti più critici troviamo, invece, il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze culturali: anche se i giovani riconoscono l'importanza di garantire l'uguaglianza di diritti a coloro che non hanno la cittadinanza italiana, non sono particolarmente d'accordo sul fatto che debbano poter vivere secondo i propri costumi. Si fa sempre più forte, dunque, la necessità di favorire, a partire dalle giovani età, la consapevolezza che i migranti, al pari degli autoctoni, sono a tutti gli effetti cittadini della comune patria terrestre e, in quanto tali, dovrebbero avere il pieno diritto a vivere in base alle usanze che ritengono più opportune.

Un ultimo aspetto su cui è doveroso ragionare è quello relativo alla partecipazione politica. Dai dati emerge che scuola italiana incoraggia fortemente gli studenti a ragionare e discutere di argomenti sociali e politici e questo non può che riflettersi positivamente sulla futura partecipazione politica da adulti. Appare chiaro, però, che i giovani cittadini non siano molto interessati a partecipare alla vita politica da *protagonisti*, nel senso più classico del termine; vorrebbero, al contrario, essere attori di un cambiamento democratico dal basso, attraverso l'operato di associazioni e movimenti piuttosto che attraverso i canali tradizionali della politica. Proprio da questa volontà di partecipazione politica dal basso si potrebbe iniziare ad elaborare un progetto educativo organico, che possa riunire i temi e le competenze necessari per la partecipazione e il coinvolgimento attivo, da parte degli studenti, in riflessioni e comportamenti globalmente responsabili.

5. *Fridays for Future* è il movimento promosso dalla giovanissima attivista svedese Greta Thunberg ed è attualmente un movimento ecologista di portata mondiale.

Riferimenti bibliografici

- Baroncelli C. (2012), *Verso un'educazione planetaria: per un futuro sostenibile*, La Scuola, Brescia.
- Berger P.L. & Luckmann T. (2010), *Lo smarrimento dell'uomo moderno*, il Mulino, Bologna.
- Caniglia E. (2002), *Identità, partecipazione e antagonismo nella politica giovanile*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Catone M.C. & Crescenzo N. (2018), «Educare alla cittadinanza globale: le esperienze del Programma Erasmus+/Youth in Action», in *Culture e Studi del Sociale – CuSSoc*, 3, 1, pp. 31-43.
- Diana P. & Freddano M. (2018), «Per una cittadinanza globale. Percorsi di vita e traiettorie formative dei giovani», in *Culture e Studi del Sociale – CuSSoc*, 3, 1, pp. 3-14.
- Eckstein K., Noack P. & Gniewosz B. (2013), «Predictors of intentions to participate in politics and actual political behaviors in young adulthood», in *International Journal of Behavioral Development*, 37, 5, pp. 428-435.
- Finocchiaro G. (2018), *La percezione dei cittadini europei e italiani sull'ambiente in generale, sulla qualità dell'aria e sui cambiamenti climatici*, ISPRA.
- Francesco, papa (2015), *Laudato si'. Enciclica sulla cura della casa comune*, San Paolo, n. 217.
- Gambardella M.G. (2016), «Giovani e pratiche di cittadinanza. Un'esperienza milanese», in *Società Mutamento Politica*, 7, 13, pp. 359-380.
- Gelpi E. (2002), *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*, Guerini e Associati, Milano.
- Gelpi E. (1998), *Intervento*, in UNESCO (1998), *Cinquante ans après la déclaration universelle, les droits de l'homme en mouvement*, Atti del Convegno, Parigi, pp. 28-30.
- Gelpi E. (1988), «Culture et construction de la paix», in *Pourquoi?*, 238, ottobre, pp. 4-9.
- Holden C. (2007), *Young people's concerns*, in Hicks D. & Holden C. (2007) (a cura di), *Teaching the global dimension: Key principles and effective practice*, Routledge, London, pp. 31-42.
- Keating A. & Janmaat J.G. (2016), «Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement?», in *Parliamentary Affairs*, 69, 2, pp. 409-429.
- Kymlicka W.M. & Norman W. (1994), «Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory», in *Ethics*, 104, 2, pp. 352-381.
- Koensler A. & Rossi A. (2012), *Comprendere il dissenso. Etnografia e antropologia dei movimenti sociali*, Morlacchi, Perugia.
- INVALSI (2017), *Indagine IEA ICCS 2016: i risultati degli studenti italiani in Educazione civica e alla cittadinanza*.
- Istituto Toniolo (2014), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2014*, il Mulino, Bologna.

- Langer A. (2005a), *Fare la pace, Scritti su "Azione Nonviolenta" 1984-1995*, Movimento Nonviolento, coedizione Cierre, Verona.
- Langer A. (2005b), *Una vita più semplice, Biografia e parole di Alexander Langer*, Terre di mezzo/Altreconomia, Milano.
- Langer A. (2005c), *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*, Sellerio, Palermo.
- Losito B. (2014), «Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave», in *Scuola Democratica*, 1, pp. 53-72.
- Moccia L. (2017), «Legal comparison and European law: or the paradigm shift from a territorial to a spatial viewpoint, in the prospect of an open and cohesive society based on European citizenship as model of plural and inclusive citizenship», in *Cittadinanza Europea*, 2, pp. 27-39.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano.
- Morin E. & Kern A.B. (1994), *Terra-Patria*, Cortina, Milano.
- Mortari L. (2008), *Agire con le parole*, in Mortari L. (2008) (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano, pp. 1-68.
- Nussbaum M.C. (1999), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma.
- Pike G. (2008), *Global education*, in Arthur J., Davies I. & Hahn C. (2008) (a cura di), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy*, SAGE, London, pp. 468-480.
- Reimers F.M. (2018), *Educare alla cittadinanza globale: le emergenze e gli approcci possibili. Proposte per costruire percorsi operativi*, in Reimers F.M., Barzanò G., Fisichella L. & Lissoni M. (2018) (a cura di), *Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile. 60 lezioni per un curriculum verticale*, Pearson, Milano-Torino, pp. 13-37.
- Salmeri S. (2015), *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, ETS, Pisa.
- Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B. & Agrusti G. (2016), *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam.
- Schulz W., Carstens R., Losito B. & Fraillon J. (2018), *ICCS 2016 technical report*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam.
- Tarozzi M. (2008), *Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale*, in Mortari L. (2008) (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano, pp. 121-140.
- UNESCO (2015), *Educazione alla cittadinanza mondiale. Temi e obiettivi di apprendimento*, UNESCO, Ginevra.

7. Migranti. Narrare l'intercultura attraverso la Letteratura per l'infanzia

di Maria Teresa Trisciuzzi

1. Introduzione

La letteratura per l'infanzia e per ragazzi apre una finestra sul mondo che ci circonda, permettendoci di osservarlo attraverso la meravigliosa lente dello *sguardo bambino*. L'alterità, in tutte le sue sfaccettature, viene proposta, attraverso i libri di settore, a seconda dei diversi punti di vista di chi la osserva. Talvolta l'adulto, intrappolato negli stereotipi e nei pregiudizi in cui la società lo detiene, accoglie e si apre allo sguardo dell'infanzia, puro e distaccato, ingenuo ed autentico.

Oggi, la folta produzione della letteratura di settore, permette una lettura del profondo cambiamento avvenuto nel mondo e, di conseguenza, nel campo stesso dell'*editoria multiculturale per l'infanzia e per ragazzi*. La questione dell'interculturalità (Cambi, 2001; Pinto Minerva, 2002; Genovese, 2003; Vaccarelli, 2008; 2016; Silva, 2011; Bolognesi, 2013) deve necessariamente legarsi a quella della cittadinanza, della convivenza, del confronto, del rispetto. La letteratura per l'infanzia e per ragazzi di qualità narra infatti storie di infanzie migranti, bambini che hanno dovuto lasciare il proprio paese, le proprie radici per partire ed andare verso l'ignoto. Troppo spesso però l'adulto tenta di proporre ai giovani lettori storie edificanti, aumentando così geograficamente e culturalmente la distanza, anziché ridurla. Solo gli autori che scrivono "di bambini ai bambini", di viaggi verso luoghi sconosciuti narrati attraverso quella potente lente che è lo sguardo dell'infanzia, offrono una letteratura autentica e non stereotipata, sia per grandi che per piccoli. Storie in cui le identità non siano qualificabili solo con la nazionalità d'origine e grazie alle quali sia possibile disegnare narrativamente le aree di appartenenza condivise, grazie anche ad una specifica *grammatica dell'integrazione* (Ongini, 2019).

2. Scoprire se stessi e il mondo attraverso il libro. Lo scaffale multiculturale

Per una organizzazione di uno *scaffale multiculturale* (Ongini, 1991; 1999; 2010), il prefisso *multi-*, usato spesso in vari ambiti e categorie (multiuso, multitala, multimediale, multitasking), andrebbe tradotto in *molti libri diversi* cioè *molti* generi, lingue e temi diversi, in modo che possano rispondere ai differenti e, a volte, imprevisi, bisogni di lettura di una classe, di una collettività o anche di un singolo lettore (Luatti, 2010a). Creato da Vinicio Ongini negli anni Novanta, che da allora ne è stato un esperto promotore, lo scaffale culturale conta numerose sperimentazioni e molteplici percorsi innovativi. Partendo da questa premessa, oggi possiamo notare che il *catalogo* dei volumi e dei materiali possibili proposti da Ongini per la strutturazione di uno scaffale multiculturale (Ongini, 1999; 2010, pp. 199-200), si è via via arricchito ed ampliato. Possiamo trovare:

- *Libri di divulgazione*: raccontano di popoli e di paesi, presentano elementi reali delle diverse culture come la geografia, le religioni, il cibo, la musica e le feste.
- *Fiabe e storie della letteratura per l'infanzia e per ragazzi*: comparano fiabe e storie di culture e paesi diversi, confrontano somiglianze e differenze, percorsi di storie e personaggi locali, anzi “glocali”, un po’ locali e un po’ del mondo (Ongini, 2010; Luatti, 2010b).
- *Libri come ponti per unire luoghi e persone*: nella realtà quotidiana, nelle scuole occorre saper ascoltare quello che gli altri hanno da dirci, a volte con le parole ma assai più spesso con il silenzio. Omogeneità e differenza sono realtà che ognuno vive e molte volte non si ha il coraggio di esprimere quando e quanto ci sentiamo diversi dagli altri o quando e quanto vediamo gli altri diversi da noi. Diventa quasi inevitabile cercare di conformarsi tendendo ad “essere tutti uguali”: vestiti uguali, parole uguali, sentimenti uguali. Chi ha alle spalle una cultura e una etnia diverse da quelle del paese in cui si trova ad abitare cerca perciò di adeguarsi in tutto, magari non vuole sentire riferimenti a una possibile “doppia identità” – quindi una “doppia cultura” – e soprattutto sottolinea di essere uguale agli altri. Potremmo anche dire, forse, omologato agli altri. Si crea allora una “doppia difficoltà”: perché da una parte non si lascia spazio a quella cultura di appartenenza che crea talvolta problema ai giovani, dall'altra si perde la possibilità di un incontro culturale che può arricchire tutti. Secondo Ongini (2010) si può trovare una soluzione se si scopre la potenzialità che i libri hanno e se si cerca, attraverso di essi, sia di scoprire la vita di ragazzi che abitano in terre lontane, sia di

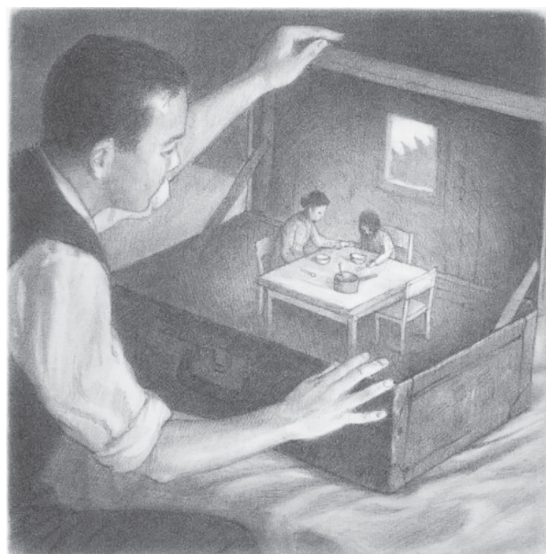


Figure 1 e 2 – “La valigia”, Immagine tratta dal picturebook «L’approdo di Shaun Tan», 2008.



Figura 3 – “Dare indicazioni”, Immagine tratta dal picturebook «L'approdo di Shaun Tan», 2008.

capire cosa vive e sente chi ha dovuto lasciare casa sua per andare a vivere in posti sconosciuti. Libri importanti come *L'approdo* di Shaun Tan (2008) (Luatti, 2010; 2013; Tan, 2014; Grilli & Terrusi, 2014, Trisciuzzi, 2017c) o due bellissime storie della scrittrice francese Marie-Aude Murail, *Cécile. Il futuro è per tutti* (2010) e *Lupa bianca lupo nero. Sauveur & Figlio* (2019) (Trisciuzzi, 2016), che arricchiscono l'immaginario narrativo sulle “migrazioni degli altri” (Luatti, 2010), consentendoci di fare possibili accostamenti con le storie italiane di immigrazione e integrazione (Ongini, 2019).

- *Incontri possibili*: ci sono libri che raccontano l'incontro possibile tra mondi lontani. Come ne *L'occhio del lupo* di Daniel Pennac (2008), in cui Africa, un giovane visitatore di uno zoo, si ferma davanti alla gabbia di un lupo silenzioso e con un occhio chiuso, che ha in sé un segreto, un giorno dopo l'altro il ragazzo torna allo zoo, e il lupo diventa sempre più insofferente a questa presenza, finché si ferma di fronte ad Africa e lo fissa. Africa a sua

volta guarda il lupo e per entrare in comunicazione con lui fa l'unica cosa veramente importante: chiude a sua volta un occhio. E attraverso l'occhio rimasto aperto i due scoprono l'uno la storia dell'altro e si capiscono come nessuno può capirli.

- *Lo sguardo e il pregiudizio*: conoscersi per essere amici e per non farsi travolgere dai pregiudizi (Genovese, 2003; Di Rienzo & Zannoni, 2006), e per capire che “diverso” non significa “cattivo”. Si parla perciò di libri per bambini e per ragazzi che raccontano storie di vita, in una realtà contemporanea nella quale riconoscersi è facile. Le storie raccontano di scelte che possono essere aperte all'incontro o, al contrario, talvolta purtroppo indirizzate a un conflitto. Sono storie che fanno riflettere, che aprono alle domande, più che alle risposte scontate e piene anch'esse di stereotipi.
- *Il viaggio come scoperta di sé*: il viaggio è prima di tutto un incontro con l'altro, un incontro che coinvolge sia la conoscenza di realtà diverse da quella che viviamo quotidianamente, sia il confronto con persone che hanno valori, comportamenti, abitudini che ci risultano estranei. Scopo di ogni viaggio è anche la scoperta di se stessi (Gennep, 1981; Moretti, 1986; Bernardi, 2011; Trisciuzzi, 2014). Il confronto con l'altro ci fa appunto capire che la nostra realtà è solo una delle realtà possibili, ma ci aiuta anche a prendere coscienza di chi siamo realmente.
- *Libri in lingua originale*: un libro che si legge all'incontrario, cominciando dal fondo, come succede per i libri arabi e quelli giapponesi, o un libro scritto in un'altra lingua può essere l'inizio di un viaggio dentro segni alfabetici, scritture diverse dalle nostre e può essere il tentativo di un “ritorno a casa dentro la lingua madre” (Antoniazzi, 1998), da parte di ragazzi di altre culture (Vaccarelli, 1998).
- *Libri bilingui*: sono libri *aperti e democratici* poiché contengono due lingue, poste l'una di fronte all'altra, ed entrambe occupano lo stesso spazio, come ad esempio italiano e inglese, italiano e cinese, italiano e albanese. I libri bilingui possono ormai essere considerati veri e propri libri-ponte (Ongini, 1991; 1999; 2019).
- *Libri plurilingue*: grazie ad un'educazione plurilingue (Muscarà, 2019), è importante creare spazi, ambienti multilingue, utilizzando immagini, oggetti, musiche, dizionari illustrati che consentano dei dialoghi fatti in più codici diversi.
- *Libri indirettamente multiculturali*: quando si può dire che è un libro è interculturale? Quali sono le sue caratteristiche, gli indicatori? Il libro di Gianni Rodari *Le favole al telefono* (2009) può essere un libro interculturale? Sì, se possiamo disporre di una traduzione in altre lingue. E i libri di Gianni Rodari (Boero, 1997; Cambi, 1997) sono stati tradotti in molti paesi del

mondo oltre ad essere scritte in numerose versioni, tra cui ricordiamo quella di Fabian Negrin.

- *Letteratura dell'immigrazione*: sono i libri scritti in italiano da autori immigrati o di origine straniera provenienti da altre lingue e culture (Filippini, Genovese & Zannoni, 2010). Viene chiamata “letteratura della migrazione” o “nuova letteratura italiana” (Ongini, 1999; 2010) o magari, semplicemente, “letteratura”.
- *Storie di altrove*: romanzi che presentano storie di ragazzi e ragazze che abitano in terre lontane e ci permettono di entrare un po' nella loro realtà, anche in maniera immaginifica. Come ad esempio attraverso il romanzo *Harun e il mare delle storie* di Salman Rushdie (1990), scrittore indiano di lingua inglese. Un giovane eroe viaggia verso terre straniere per spezzare un incantesimo che opprime il suo paese d'origine. Harun infatti vive in un paese triste che non ha nome situato presso un mare dolente (“il mare delle storie”), che il malvagio mago Khatamm-shud vuole avvelenare. Si nota negli ultimi anni una scarsa visibilità della produzione italoфона degli scrittori stranieri rivolta ai giovani lettori, e ciò è presumibilmente attribuito ad una duplice marginalità: del peculiare settore narrativo e della condizione del migrante. Per quanto riguarda la prima marginalità ricordiamo l'espressione che la studiosa Francilia Butler ha coniato per la letteratura per l'infanzia, ovvero la definizione della narrativa per bambini come “Grande esclusa” (Butler, 1980; Bernardi, 2012), perché raramente oggetto delle considerazioni degli studi accademici e critici in quanto giudicata ingiustamente una forma “minore” di narrativa, di “serie B”, una letteratura, appunto, invisibile (Beseghi & Grilli, 2012). Per quanto riguarda la seconda marginalità, a differenza dello scrittore per adulti, lo scrittore migrante per ragazzi è spesso chiamato a rispondere più sul piano dell'educazione e della promozione dell'interculturalità che su quello della letteratura. In questo caso il rischio è quello di mettere in secondo piano lo sforzo e la capacità artistico espressiva dell'autore, puntando tutto sulla sua condizione di “migrante” e quindi traducendo tale condizione in una sorta di “stigma”, che per quest'ultimo resta pesante da portare, perché ancora una volta schiaccia la sua complessa personalità dentro un'etichetta stretta, incompleta e riduttiva (Luatti, 2010). Non si scrive solo perché migranti, ma anche perché si avverte la scrittura, la narrazione e l'espressione artistica come necessità e potenzialità personali che vanno aldilà delle semplici contingenze biografiche a cui si è costretti ad aderire.
- *Letteratura dell'emigrazione*: l'Italia prima di diventare un paese di immigrazione è stato un paese d'emigrazione. Ricordiamo il racconto mensile *Dagli Appennini alle Ande* in *Cuore* di Edmondo De Amicis, rappresentante la vita di molte famiglie italiane di fine Ottocento (Cambi, 1997; Cam-

bi, 2013; Luatti, 2012). Da questo racconto è stata tratta la serie animata televisiva *Marco. Dagli Appennini alle Ande*, uscita in Giappone nel 1976 e arrivata da noi in Italia nel 1982. Il cartone fa parte de *Il World Masterpiece Theater*, ovvero il *Teatro dei capolavori del mondo*, un ciclo di cartoni animati basato sulla letteratura occidentale per l'infanzia e per ragazzi (Trisciuzzi, 2013).

- *Testi e strumenti multimediali (CD musicali video Internet)*: si legge sempre di meno, i bambini non leggono perché influenzati dalla “scuola parallela” della multimedialità: come tv, Internet. Sono affermazioni che ritornano a volte in modo allarmistico. Non è del tutto vero che i bambini non leggono o non vogliono leggere, ma si tratta di far conoscere, di far scegliere loro storie che li interessino davvero. E non è vero che gli strumenti multimediali sono nemici del libro e della lettura. Il segreto è far dialogare e convivere il libro con i suoi diversi fratelli: cinema, tv, musica, Internet. Infatti, anche questa è “intercultura”.
- *Materiali e strumenti per apprendimenti linguistici come riviste e giornali*: grammatiche, dizionari, manuali di conversazione per stranieri, alfabetiere per i più piccoli nelle diverse lingue. Sono questi i materiali e gli strumenti di quest'ultima sezione dedicata in modo intenzionale agli apprendimenti linguistici, tra cui anche riviste, giornalini bilingui o in lingua originale possono essere utili strumenti di apprendimento.



Figura 4 – Angiolo Tommasi, «Gli emigranti», 1895.

3. Bambini nel mondo. Narrare il viaggio attraverso gli albi illustrati

La narrazione del viaggio migratorio è spesso la storia di più viaggi, è il tentativo di attraversare sia mari e confini, sia le disparità. Questa narrazione produce nel lettore un effetto di sospensione temporale e una forte partecipazione emotiva (Luatti, 2010a; 2013).

Nell'editoria di oggi sono i *picturebooks* che offrono all'infanzia un'esplorazione dell'universo dei sentimenti, per affrontare le difficoltà, le fatiche, la paura di non farcela, per trovare la forza per andare avanti. Sono albi illustrati che affrontano le difficoltà che si possono incontrare nella vita, e dove è presente un messaggio finale di speranza. È questo il caso dell'albo *In viaggio*, testo di Antonio Ferrara (2011) con le illustrazioni di Serena Intilia, che affronta con fiduciosa sincerità il viaggio sofferto e doloroso degli immigrati, filtrato dagli occhi di un bambino.

Altro *picturebook* di altissima qualità è *Migrant* (2011), magnificamente scritto da Maxine Trottier e illustrato in maniera inconfondibile da Isabelle Arsenault: questo albo descrive cosa si prova ad essere un bambino in una famiglia migrante. Scelto da il *New York Times Book Review* come uno dei migliori Best Illustrated Children's Books del 2011, l'albo ci parla di una bambina, Anna, che ogni primavera lascia la sua casa in Messico e viaggia a nord con la sua famiglia, andando a lavorare nelle aziende agricole. A volte si sente come un uccello, che vola a nord in primavera e sud in autunno. A volte si sente come un coniglio che vive in una tana abbandonata, come quando la sua famiglia si trasferisce in una casa vuota e triste nei pressi dei campi di lavoro. Ma soprattutto, Anna si chiede che cosa significa la stabilità, come sarebbe stare fermi in un unico posto.

Questa storia, attraverso lo sguardo e la voce di una bambina, ci parla di uno spaccato sociale reale dei nostri giorni. La storia, infatti racconta le vicende dei mennoniti, comunità religiosa di origine germanica, che, intorno al 1920, dal Canada si sono trasferiti in Messico, diventando parte importante della comunità agricola del paese. Ma, col passare del tempo, per la comunità è diventato sempre più difficile guadagnare da vivere, e così ogni anno tornano in Canada come lavoratori migranti per sopravvivere. E anche se attualmente hanno il diritto di lavorare in Canada, tale diritto può essere messo in discussione. Le condizioni di lavoro sono difficili per tutti i lavoratori migranti, la maggior parte dei quali devono lasciare le loro famiglie in Messico. Eppure paesi come il Canada e gli Stati Uniti traggono grande beneficio dal loro lavoro, che generalmente è pure sottoretribuito.

Ulteriori *picturebooks* illustrati splendidamente e che spiegano con sensi-

bilità i temi affrontati in questo saggio, sono *Refugees and Migrant*, di Ceri Roberts e Hanane Kai (2016), *Global Conflict* di Louise Spilsbury e Hanane Kai (2016), *Poverty and Hunger* di Louise Spilsbury e Hanane Kai (2017) ed infine il quarto e ultimo, *Racism and Intolerance* di Louise Spilsbury e Hanane Kai (2018). Questi albi fanno parte di una serie di *picturebooks* intitolata *The Children in Our World*, che offrono al bambino uno sguardo *altro*. Dove i problemi non sono descritti solo con le parole: le illustrazioni di Hanane Kai suggeriscono ed offrono nuove letture e nuovi sguardi per un futuro oltre gli stereotipi. La serie, grazie alla EDT Giralangolo, è arrivata anche da noi in Italia: uno sguardo sul mondo e quello che vi succede. In questi albi sono proposte le «grandi questioni, temi importanti che coinvolgono il futuro di tutti, anche dei bambini, raccontati con chiarezza per capire e non avere paura. A volte le persone vengono trattate in modo diverso a causa del colore della loro pelle, del loro ambiente familiare o del paese da cui provengono. Questo è quello che chiamiamo razzismo. Alcune persone sono intolleranti con chi vive in modo diverso dal loro. Intolleranza è quando non si accettano l'idea di famiglia o l'organizzazione della casa, la religione o lo stile di vita di qualcun altro perché sono diversi dai propri»¹.

Una buona parte di *picturebooks* dedicati al tema del “multiculturale”, e che quindi danno spazio alle “voci migranti”, sono dei *wordlessbooks* o *silentbooks*, ovvero “libri senza parole” (Arizpe, Colomer & Martinez-Roldan, 2014; Terrusi, 2017; Trisciuzzi, 2017a; 2017b), che non hanno testo scritto, ma solo illustrazioni capaci dunque di parlare a tutti, aldilà delle barriere linguistiche. Questi albi rivelano a chi li guarda con sguardo attento e partecipe, a chi li legge, che la lettura dell'arte grafica può essere un'esperienza attiva di esplorazione degli spazi sulla pagina, che si trovano tra il visibile e l'invisibile, tra il noto e il meno noto. Chi si avventura nella lettura di questi albi senza parole è probabilmente attratto dalla *visual literacy*, dal *visual narratives*, dal *visual storytelling* (Salisbury & Styles, 2012), è affascinato quindi dal piacere creativo richiesto dalla mancanza caratterizzante del testo, esortato dalla creatività insita nell'atto e nell'arte del leggere, tacitamente stimolato ad attraversare il *limen*, la soglia tra l'immaginazione e la comunicazione. Il lettore, con leggerezza, si ritrova in attesa di uno svelamento che arriva di pagina in pagina, sfogliando l'albo. La *suspense* si scioglie in un'esclamazione di meraviglia alla conclusione oppure, voltata pagina, con un piacere destinato ad essere reiterato più volte attraverso successive riletture e interpretazioni della stessa storia o di altre (Trisciuzzi, 2018a).

1. Testo disponibile su: www.edt.it/libri/bambini-nel-mondo-il-razzismo-e-lintolleranza (ultima consultazione: 8 settembre 2019).

Le migrazioni di oggi e quelle di ieri sono raccontate anche nel *silentbook The Arrival* di Shaun Tan (2006). Tan, autore e illustratore dell'opera, giovane artista figlio di malesi emigrati in Australia negli anni Sessanta, ci proietta in un'atmosfera senza tempo, in una storia semplice ma di una straordinaria forza emotiva, che inizia con i volti di alcuni dei profughi che sono sbarcati a Ellis Island, a New York, tra il 1892 e il 1954 (Tan, 2014). *L'Approdo* (2008) è stato realizzato dall'autore in quattro anni di ricerca in archivi sulle narrazioni trascritte dei migranti australiani, di approfondimento visivo su un repertorio ampio che va dalle tavole di Gustav Dorè al cinema di Vittorio De Sica, dalle fotografie del *Titanic* alla documentazione dell'*Ellis Island Immigration Museum* di New York. Tan ha inoltre trasformato un grande archivio di ricerca personale e collettivo in una narrazione capace di richiamare e sublimare le storie di vita dei migranti (Grilli & Terrusi, 2012; Trisciuzzi, 2017c). In un'atmosfera surreale ed onirica, Tan ci accompagna in un paese di fantasia, fatto di sogni, colmo di imprevisti ma anche di insolite aspettative e di reali incomprensioni. Ci introduce in una terra dai panorami alterati che si rivela alla fine ricca di possibilità. È *L'Approdo* sognato da tutti i migranti (Luatti, 2013).

Voci diverse, storie di donne e di uomini alla ricerca della propria identità sono raccolte all'interno dell'albo illustrato *Famiglie*, edito dalla casa editrice Orecchio Acerbo. Storie di legami, di forti affetti e di dolore, di segreti e di bugie, di vicinanza e di amicizia. Nel libro, illustrato da Mirjana Farkas troviamo storie di famiglie che sopravvivono e che resistono. Le storie narrate provengono dall'Italia, dal Perù, dall'Afghanistan, dal Marocco, dal Mali, dall'Etiopia, dall'Iran, dalla Somalia, dall'Albania, dall'Ucraina, dalla Moldavia e dal Niger. Nonostante il gioco del caso e del destino, nonostante dittature, guerre civili, rivoluzioni, crisi economiche e identitarie, davanti ai cambiamenti della società civile e della democrazia, queste storie ci raccontano ancora una famiglia come luogo di resistenza, di forti affetti, di vicinanza². Questa raccolta di voci narrate, restituiscono a chi le legge e a chi le osserva ritratti e relazioni familiari, pezzi di vita che fanno parte di una "Storia" più grande, quella dell'umanità.

Si vuole concludere questa breve ricerca con una lettura e un pensiero, o meglio ancora, una "preghiera che viene dal mare". Il libro illustrato di Khaled Hosseini, curato da Roberto Saviano, *Preghiera del mare* (2018), offre la lettura di una preghiera laica, di una storia di paura e di speranza. Afferma Saviano nella sua *Prefazione* al volume: «Oggi la storia chiede a tutti noi – adulti e bambini – di essere migliori di quello che siamo, di essere più grandi dell'epoca

2. Testo disponibile su: www.orecchioacerbo.com/editore/index.php?option=com_oa&vista=catalogo&id=451 (ultima consultazione: 14 luglio 2019).

buia che stiamo vivendo. Di essere più forti di quanto sarebbe umano pretendere da un uomo e più umani di quanto non sia stato necessario fino a questo momento. Oggi dall'abisso salgono ombre, ombre che non riusciamo a ricacciare nelle viscere della terra perché ne abbiamo paura, perché siamo atterriti da ciò che potrebbe accadere se prendessero il sopravvento. [...] E la storia, oggi, ci chiede una prova di coraggio, ci chiede di mostrare che siamo in grado di meritare ciò che stiamo vivendo» (Saviano, 2018, pp. 1-2). Oggi più che mai abbiamo bisogno di una *grammatica dell'integrazione*, per una costruzione di speranza e possibilità, che insegni a tutti noi come coltivare visioni di futuro (Ongini, 2019). Siamo perciò chiamati ad una prova, quella di guardare oltre, scrutare bene, portare lo sguardo al di là della linea certa dell'orizzonte, ricordandoci che oltre quella linea il mare e la terra continuano. Oltre quel confine visivo vivono persone come noi, con le loro storie e le loro vicissitudini. E, conclude Saviano, «se vorrai conoscere il mondo oltre l'orizzonte, questo libro è il posto giusto per iniziare» (Saviano, 2018, p. 3). Un mondo colorato pieno di identità diverse, ma simili in umanità.



Figura 5 – «Preghiera del mare» di Khaled Hosseini (a cura di Roberto Saviano), 2018.

Riferimenti bibliografici

Opere di narrativa

- Aa.Vv. (2015), *Famiglie*, illustrazioni di M. Farkas, Orecchio Acerbo, Roma.
- Ferrara A. & Intilia S. (2011), *In viaggio*, Principi & Principi, Arezzo.
- Hosseini K. (2018), *Preghiera del mare*, a cura di R. Saviano, SEM, Milano.
- Murail M.-A. (2019), *Lupa bianca lupo nero. Sauveur & Figlio*, Giunti, Firenze-Milano.
- Murail M.-A. (2010), *Cécile. Il futuro è per tutti*, Giunti, Firenze-Milano.
- Negrin F. (2010), *Favole al telefonino*, Orecchio Acerbo, Roma.
- Pennac D. (2008), *In viaggio*, Salani, Milano.
- Roberts C. & Kai H. (2016), *Refugees and Migrant*, Wayland, London.
- Rodari G. (2009), *Le favole al telefono*, Einaudi, Torino.
- Rushdie S. (1990), *Harun e il mar delle storie*, Mondadori, Milano.
- Spilsbury L. & Kai H. (2016), *Global Conflict*, Wayland, London.
- Tan S. (2008), *L'approdo*, Tunuè, Latina.
- Tan S. (2006), *The Arrival*, Hodder & Stoughton, London.
- Trottier M., Arsenault I. (2011), *Migrant*, Greenwood Books, Toronto.

Opere di critica

- Antoniazzi A. (1998), *Il ritorno*, in Varrá E. (1998) (a cura di), *Viaggiatori incantati*, Il Ponte Vecchio, Cesena.
- Arizpe E., Colomer T. & Martinez-Roldan C. (2014), *Visual Journeys through Wordless Narratives: An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival*, Bloomsbury Academic, London.
- Bernardi M. (2012), *Zone outsider nella marginalità della Grande Esclusa. Poesia, inaspettatamente fiaba, romanzo di formazione*, in Beseghi E. & Grilli G. (2012) (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma.
- Bernardi M. (2011), *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*, Unicopli, Milano.
- Beseghi E. & Grilli G. (2012) (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma.
- Bolognesi I. (2013), *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Boero P. (1997), *Alla frontiera. Momenti, generi e temi della letteratura per l'infanzia*, Einaudi Ragazzi, Trieste.
- Butler F. (1980), *La Grande Esclusa: componenti storiche, psicologiche e culturali della letteratura infantile*, Emme, Milano.
- Calvino I. (2002), *Lezioni americane*, Mondadori, Milano.
- Cambi F. (1997), *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Dedalo, Bari.

- Cambi F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.
- Cambi F. (2013), «Esser bambini ai tempi di Collodi: attraverso Collodi», in *Studi sulla Formazione*, 16(1), pp.77-80.
- Covato C. (2006) (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Guerini Scientifica, Milano.
- Di Rienzo A. & Zannoni F. (2006), *Con gli occhi dei bambini. Come affrontare stereotipi e pregiudizi a scuola*, Carocci, Roma.
- Evans J. (2015), *Could this happen to us? Children's critical responses to issues of migration in picturebooks*, in Evans J. (2015) (a cura di), *Challenging and controversial picturebooks: creative and critical responses to visual texts*, Routledge, London.
- Faeti A. (2002), «Guido, o dei libri paralleli», in *Hamelin*, 4, pp. 15-21.
- Favaro G. & Colombo T. (1993), *I bambini della nostalgia*, Mondadori, Milano.
- Filippini F., Genovese A. & Zannoni F. (2010), *Fuori dal silenzio. Volti e pensieri dei figli dell'immigrazione*, CLUEB, Bologna.
- Gennep van A. (1981), *I riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Genovese A. (2003), *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bononia University Press, Bologna.
- Grilli G. & Terrusi M. (2014), «Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali», in *Encyclopaideia*, XVIII(38), pp. 67-90.
- Grilli G. & Varrá E. (1999), *Il lama e il bambino. Giungle, fantasmi, frontiere, contrasti: l'irriducibile alterità di Kipling*, Il Ponte Vecchio, Cesena.
- Kress G. (2003), *Literacy in the New Media Age*, Routledge, London.
- Luatti L. (2013), «L'immigrazione nei libri per ragazzi», in *Educazione interculturale*, 11(1), pp. 7-33.
- Luatti L. (2012), «Non solo di "Cuore". L'emigrazione italiana nei libri per ragazzi», in "Fondazione Migrantes", *Rapporto Italiani nel mondo 2012*, Edizioni Idos, Roma, pp. 429-440.
- Luatti L. (2010a), *E noi? Il posto degli scrittori migranti nella narrativa per ragazzi*, Sinnos, Roma.
- Luatti L. (2010b), «L'incontro indispensabile. Documentazione, scaffali e servizi multiculturali tra scuola, biblioteca pubblica e centro interculturale», in *Educazione interculturale*, 8(2), pp. 183-196.
- Moretti F. (1986), *Il romanzo di formazione*, Garzanti, Milano.
- Muscarà M. (2017), *L'educazione plurilingue*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F. & Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, pp. 311-320.
- Ongini V. (2019), *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Roma-Bari.
- Ongini V. (2010), «Lo scaffale multiculturale. Un decalogo di libri e materiali e sette piste di lettura», in *Educazione interculturale*, 8(2).
- Ongini V. (1999), *Lo scaffale multiculturale*, Mondadori, Milano.
- Ongini V. (1991), *La biblioteca multi-etnica: libri, percorsi, proposte per un incontro fra culture diverse*, Bibliografica, Milano.
- Ongini V. & De Mauro T. (2011), *Noi domani: un viaggio nella scuola multiculturale scheda di autorità*, Laterza, Roma-Bari.

- Pinto Minerva F. (2002), *L'interculturalità*, Laterza, Roma-Bari.
- Salisbury M. & Styles M. (2012), *Childrens picturebooks: the art of visual storytelling*, Laurence King, London.
- Silva C. (2011), *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo.
- Tan S. (2014), *Foreword*, in Arizpe E., Colomer T. & Martinez-Roldaan C. (2014) (a cura di), *Visual Journeys through Wordless Narratives: An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival*, Bloomsbury Academic, London.
- Terrusi M. (2017), *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Carocci, Roma.
- Trisciuzzi M.T. (2013), *Hayao Miyazaki. Sguardi oltre la nebbia*, Carocci, Roma.
- Trisciuzzi M.T. (2014), «Coming of age. Il romanzo di formazione tra bussole, lame e cannocchiali», in *Quaderni F – Cartografie Pedagogiche*, Liguori, Napoli, pp. 9-21.
- Trisciuzzi M.T. (2016), «Il futuro è per tutti. Il romanzo di formazione nelle opere di Marie-Aude Murail», in *Cirse – Rivista di storia dell'educazione*, 2, pp. 313-322.
- Trisciuzzi M.T. (2017a), *Leggere le figure: Letteratura per l'infanzia, Wordlessbooks, Visual Storytelling*, in Cantatore L. (2017) (a cura di), *Primo: Leggere: Per un'educazione alla lettura*, Edizioni Conoscenza, Roma, pp. 141-150.
- Trisciuzzi M.T. (2017b), «Image and Imagination in Education: Visual narrative through Children's literature», in *RPD – Ricerche di pedagogia e didattica*, pp. 69- 81.
- Trisciuzzi M.T. (2017c), *Identidad y alteridad: Posibles puentes entre la Literatura Infantil y la Educacion Intercultural*, in Corbi E., Martin-Padilla A.H., Musello M., Sirignano F.M. & Mac Fadden I. (2017) (a cura di), *La pedagogia del Mediterraneo: Itinerarios, modelos y experiencias entre Italia y España*, AFOE, Seville, pp. 228-241.
- Vaccarelli A. (1998), «Le lingue lontane dei bambini immigrati», in *La vita scolastica*, 3(1).
- Vaccarelli A. (2008), *Dal razzismo al dialogo interculturale. Il ruolo dell'educazione negli scenari della contemporaneità*, ETS, Pisa.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.

8. La narrazione come spazio di ri-composizione di identità e alterità

di *Manuela Ladogana*

1. Lo sfondo

Il costituirsi della società contemporanea in senso multietnico ne ha messo in crisi i modelli di convivenza aprendo spazi di riflessione e interrogazione sempre più articolati che *non* possono non coinvolgere il sapere pedagogico, nell'istanza dell'educazione permanente, chiamato, come sempre nelle fasi di particolare complessità – di profonda *mutazione antropologica* (Pinto Minerva, 2002) –, a dare un suo specifico contributo.

Non si tratta solo di promuovere forme di contrasto alla paura dell'*altro-diverso-da-noi* ma di rivendicare, *prefigurandoli*, inediti scenari di accoglienza e di incontro (fondandoli sul dialogo e sulla comprensione reciproca) entro cui promuovere pratiche virtuose di cittadinanza attiva, consapevole e responsabile «nella direzione di un modello sociale e culturale aperto e disponibile ad accogliere la diversità, a partire da quella etnica, per aprirsi alle mille diversità che arricchiscono il mondo e l'umanità» (Loiodice & Ulivieri, 2017, p. 2).

Per tradurre l'istanza di *nuovo mondo* – di una «nuova cultura dell'umano» (Loiodice, 2017, p. 21) – in efficace progettualità formativa il richiamo più significativo va, nell'alveo delle agenzie formative, alla scuola. Una scuola che, assumendo in sé la *differenza* come paradigma educativo, sappia configurarsi come *comunità educante* capace di contrastare, *decostruendole* – o meglio decostruendo e ristrutturando il «discorso sociale» (Vaccarelli, 2017) che le sottrae – logiche e pratiche di esclusione, forme di ingiustizia, pesanti asimmetrie che contraddistinguono gruppi egemoni e gruppi subordinati per «coltivare uno stile di pensiero della ricomposizione, della non violenza, della solidarietà, della pace» (Pinto Minerva, 2018, p. 87) così favorendo l'accesso a inediti modi di pensare e abitare il mondo.

Si tratta di rilanciare una idea di scuola che, ricollocando al centro l'esperienza educativa intesa come processo di trasformazione ed emancipazione

dell'uomo (dei suoi modi di vivere e di progettare il futuro) nella "profondità" dell'essere persona (Dozza, 2009), si configurano come:

un laboratorio dove sognare e immaginare giustizia, felicità e benessere per tutti, ove apprendere a vivere il piacere dello scambio comunitario, basato su principi di empatia, impegno, responsabilità, lotta alle ingiustizie e alle discriminazioni (Pinto Minerva, 2018, p. 110).

Un ruolo (quello che la scuola è chiamata ad assolvere) di forte responsabilità sociale e culturale, etica ed estetica, che si carica *anche* di significato politico. Ciò a dire che insegnanti e alunni (genitori e operatori del territorio) insieme sono chiamati a *discutere* intorno a quelli eventi di particolare complessità, come già detto all'inizio, tra cui vi è l'esperienza migratoria (che peraltro *da sempre* segna la storia dell'umanità trans-culturalmente) e la (conseguente) *condizione* delle alterità migranti.

Emerge allora forte la necessità di assumere (di leggere e re-interpretare) il fenomeno dei flussi migratori non come mero evento congiunturale – come accadimento da valutare esclusivamente in termini quantitativi – ma come espressione della "mobilità umana" *verso* speranze di miglioramento del proprio futuro, nella prospettiva di un progetto di integrazione sociale dinamico e potenzialmente in grado di generare risorse. Dunque come "atto politico esistenziale" (Ladogana, 2019, p. 277).

Il modo migliore di farlo, suggerisce Franca Pinto Minerva (2018, p. 112), è quello di creare, a partire dalla scuola, occasioni di confronto e di dialogo «mettendo in crisi chiusure autoreferenziali per scoprire la singolarità della propria identità e quella degli altri: l'altro vicino, i compagni, i maestri, e gradualmente scoprire le altre culture, le altre scritture, le altre storie e fedi».

È su questa *idea* di scuola, non ci stanchiamo di ripetere, che va fatto un grande investimento culturale, sociale (e politico) per la costruzione e la tenuta di modelli educativi basati sul rispetto, la collaborazione, l'ascolto, la *narrazione*.

Ed è attraverso quest'ultimo dispositivo (quello della narrazione) che è possibile avviare, a nostro parere, quel processo di accostamento alla differenza (che avviene attraverso l'accostamento a sistemi simbolici differenti) che conduce a rivedere criticamente il proprio punto di vista e le proprie categorie di giudizio, superando fraintendimenti e inevitabili stereotipi (Pinto Minerva, 2002). Dunque a ragionare in prospettiva *inter*-culturale, lì dove il prefisso *inter* sta appunto a indicare la matrice fondativa della *reciprocità* interculturale, il suo essere terreno fecondo di negoziazione e di scambio, dando risalto e rilevanza alla ricchezza e alla generatività del confronto (Pinto Minerva, 2017).

2. Come un romanzo: un Laboratorio di educazione interculturale

Qui si vuole riportare l'esperienza di un Laboratorio di lettura e scrittura creativa *Come un romanzo* (realizzato nell'ambito delle attività del Centro Infanzia del dipartimento di Studi umanistici dell'Università di Foggia in collaborazione con la scuole primarie della Rete *Nati per leggere* nell'a.s. 2017-2018) finalizzata a promuovere processi di integrazione attraverso percorsi di narrazione.

Nello specifico, i percorsi narrativi realizzati all'interno del Laboratorio hanno inteso promuovere nei ventuno bambini coinvolti la costruzione di un pensiero aperto, creativo, solidale e curioso verso l'*altro da sé*. La pratica narrativa ha consentito di rintracciare continuità, nessi e connessioni, creando tra i bambini una relazione costruttiva capace di favorire "zone di reciproca comprensione" (Pinto Minerva, 2002).

Ne deriva che la possibilità di contrastare – cognitivamente ed emotivamente – la formazione di un pensiero statico, *ego* centrato e chiuso all'ascolto dell'altro, richiede e pretende, sin dalla scuola dell'infanzia, la predisposizione di contesti educativo/formativi che valorizzino, intenzionalmente e sistematicamente, le differenze e che favoriscano la costruzione di un'affettività "aperta" – *eco* centrata –: le narrazioni coinvolgono sia chi ascolta sia chi racconta nella sua totalità di «parole, testa, cuore, emozioni» (Demetrio & Favaro, 2016, p. 54).

Nello specifico, i due percorsi laboratoriali attivati si sono articolati intorno all'idea di *fare* intercultura: da una lato, attraverso il racconto di fiabe rintracciando nella vocazione alla metamorfosi della fiaba la sua valenza transculturale; dall'altro lato, valorizzando, attraverso il racconto di sé (e delle storie dei propri luoghi), la parte identitaria del bambino immigrato restituendo senso e valore alla transizione culturale compiuta spostandosi di luogo in luogo.

3. C'era una volta...

La narrazione, scrive Roland Barthes (1969, p. 7), è «internazionale, transitorica, transculturale: essa è semplicemente lì, come la vita stessa». Essa è, dunque, una dimensione esistenziale che va opportunamente coltivata, sin dall'infanzia.

Il momento della narrazione è sempre un momento di grande intimità: dei bambini tra loro e dei bambini con l'adulto. Attraverso il racconto il bambino impara a usare l'immaginazione, a sviluppare il senso creativo, attivando fantasie positive, mettendo in campo dinamiche giocose.

La narrazione (di fiabe, di storie, di racconti autobiografici) crea un intenso clima emotivo, fatto di complicità e condivisione: per i bambini si tratta di attivare memorie, ricomporre un mosaico di episodi ascoltati dagli adulti, condividere fantasie personali altrimenti inconfessabili; per gli insegnanti significa ricordare e creare nessi tra le identità dei bambini e le tradizioni dei luoghi di appartenenza, tra esperienze individuali e il vissuto collettivo.

Il racconto e l'ascolto, la lettura e la trascrizione di fiabe, di vicende personali attraverso parole, suoni, immagini sono importanti per imparare a guardare la realtà da angolazioni differenti. E così, ad esempio, la paura del diverso si trasforma in curiosità, il timore del nuovo in senso dell'avventura, il rifiuto in attrazione.

Questa l'incidenza educativa della narrazione. Qui il suo farsi atto squisitamente pedagogico:

Il *c'era una volta* diventa così luogo di "trasmissione" del mondo – borghese – da una generazione all'altra, nonché di modellamento delle menti e dell'immaginazione secondo i canoni e i modelli (repressivi) di azione tipici di quel contesto sociale e culturale, rendendoli agli occhi dei bambini e delle bambine accettabili e condivisibili (Caso, 2012, p. 98).

Insomma la narrazione rappresenta (potrebbe rappresentare) una metodologia privilegiata per facilitare i processi di introspezione e di esplicitazione delle esperienze vissute, attivando un percorso (cognitivo ed emotivo) di rievocazione di eventi e connessioni tra gli eventi stessi. Ed è proprio l'elaborazione "in formato narrativo" delle esperienze (formali, non formali, informali) di vita a favorire una re-attribuzione di senso e significato a ciò che si è fatto e, cosa ancora a più importante, a ciò che si intende perseguire. In tal senso, l'esperire autobiografico si fa procedura di risignificazione ermeneutica, contribuendo a ricollocare gli eventi in un ordine e in un contesto dotati di senso.

Prendendo a prestito Jerome Bruner (1990)¹, ricordiamo la pregnanza che la narrazione assume come forma privilegiata attraverso cui il pensiero attribuisce significati alle cose e struttura l'esperienza della vita stessa esprimendola e rap-

1. L'utilizzo della narrazione nella pratica orientativa rintraccia i suoi fondamenti epistemologici nella psicologia culturale, sviluppatasi a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, di cui Jerome Bruner è esponente di rilievo. Lo studioso americano, allontanatosi dal paradigma cognitivo (di cui non condivide la versione computazionale) per assumere una prospettiva di tipo costruttivista, dà enfasi al concetto di "significato" – al concetto di "ricerca di significato" – che pur aveva sorretto la svolta cognitivista, riportando l'attenzione sull'aspetto ermeneutico e interpretativo del nostro vivere sociale (Bruner J. (1990), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollate Boringheri, Torino) e indagando come gli esseri umani costruiscono e attribuiscono senso al mondo e a se stessi.

presentandola sotto forma di racconto. I pensieri e/o emozioni per essere colti, esplicitati, condivisi hanno bisogno di essere “messi in parola”: in tal modo è possibile restituire un ruolo attivo e partecipativo al soggetto che si narra, dando voce alla sua storia.

In ragione di ciò, la pratica narrativa – e la costruzione di significati che ne deriva – diventa lo strumento (di indagine e di conoscenza) per *fare* educazione interculturale: per congiungere terre, luoghi, popoli e culture tra loro distanti, scoprendone – *raccontandole* – le specificità:

raccontare storie, fiabe contribuisce ad arricchire le nostre visioni della vita, ad approfondire il significato della nostra esistenza, a lasciarsi attraversare da emozioni e riflessioni che fanno emergere la pregnanza e, al contempo, la complessità della propria storia, a renderci permeabili agli altri (Pinto Minerva, 2002, p. 72).

4. Di fiaba in fiaba...

«Ciò che accade nelle fiabe un tempo accadeva sul serio» scrive Gianni Rodari (1974) ne *La grammatica della fantasia*.

A dire che la fiaba racchiude i significati più profondi attraverso cui conoscere e interpretare il mondo, pone il bambino dinanzi ai principali problemi umani: la vita e la morte, l'amore, l'amicizia, la paura e il desiderio, il bene e il male: essa è «il luogo di tutte le ipotesi...» (Rodari, 1971, p. 5) entro il quale i bambini e le bambine condividono speranze, sfide, prove e vittorie, paure, gioie e dolori.

Ed è proprio nell'offrire una visione ricca e articolata dell'esistenza – di condizioni e di destini umani – che il mondo incantato delle fiabe introduce il bambino alla vita. Lo sostiene nel processo di sviluppo (affettivo ed emotivo, intellettuale e linguistico, espressivo ed estetico) multidimensionale.

La fiaba rappresenta un genere narrativo universale trans-culturale che discende da una tradizione orale a cui rimane fortemente agganciata. Si tramanda nei secoli, modificandosi di luogo in luogo, nel tempo, prestandosi a rimescolanze, rimaneggiamenti e rinnovandosi continuamente, arricchendosi di nuove sfumature, colori, suoni, parole. Rigida strutturalmente ma flessibile, aperta all'intervento del singolo, si re-inventa sempre.

La fiaba *parla* al bambino, favorisce il suo contatto con il mondo, lo pone dinanzi ai problemi della vita, gli consente di immaginare e desiderare il futuro.

La fiaba, inoltre, dilatando il mondo dell'esperienza infantile, arricchisce la fantasia del bambino, ne rafforza la capacità immaginativa. Anzi, collocandosi al di là delle categorie dell'ovvio e del canonico, apre spazi inediti di “trasgres-

sione creativa” entro cui andare alla scoperta del diverso da sé, senza perdersi. Le fiabe, infatti, *dicono* di differenti esperienze umane, *disvelano* usi, costumi e tradizioni che hanno radici in luoghi e tempi diversi.

La lettura di fiabe a scuola diviene allora il pretesto per intervenire a ridurre stereotipi e pregiudizi, per accogliere ed assumere come legittime le differenze. Per sviluppare un pensiero che non conosce differenze e confini, aperto a nuovi orizzonti: dunque per aiutare il bambino «a costruirsi una mente aperta» (Rodari, 1982, p. 150), autonoma e critica per leggere, capire e re-inventare la realtà.

Scoprire insieme le fiabe di qui e dell’altrove si configura, in tal senso, come occasione di incontro e confronto fra tradizioni culturali, mondi e popoli differenti. Non si tratta di proporre meramente le fiabe dei diversi paesi ma di far immergere i bambini liberamente nei mondi dell’altrove, lasciandoli agire liberamente. E così il bambino impara a conoscere, e comprendere, le differenze: tra terre, luoghi, popoli tra loro distanti. In maniera lieve. Attraverso la suggestione della fiaba, rassicurante, ad andamento prevedibile, attraverso la magia del suo linguaggio, ricco di metafore, impara a decentrarsi dal suo punto di vista e a migrare verso un *altrove* ricco di alterità e potenzialità.

Diviene allora prioritario recuperare all’interno della scuola (e di altri contesti educativi), spazi per narrare, di nuovo, ancora, le fiabe: quelle fiabe che i nonni raccontano ai bambini per farli addormentare: «La scuola, attraverso un corretto uso dell’elemento narrativo simbolico fiabesco [...] può e deve farsi nonna» (Dallari, 1980, p. 51). Quelle fiabe, popolate di fate e folletti, orchi e streghe, boschi oscuri, mostri e cavalieri, principi e principesse che danno voce all’interiorità del bambino, trasfigurano le sue emozioni, i suoi dubbi e desideri, che disvelano sfondi, dettagli, spazi vicini e lontani, di qui e dell’altrove. Quelle fiabe che, intrattenendo il bambino, gli consentono di costruire la propria identità tra processi di identificazione e differenziazione con e dagli altri, fantasticando ad occhi aperti. Con la mente e col cuore.

5. La dimensione interculturale del raccontarsi

Pur nell’articolata varietà e ricchezza di contesti, situazioni, accadimenti, significati che caratterizzano le storie di ognuno di noi, la narrazione di esse si presenta come significativa risposta formativa per sperimentare l’esperienza della differenza attraverso la condivisione di storie e racconti che si arricchiscono di memorie e radici diverse e che consentono, al contempo, di immaginare orizzonti e prospettive comuni:

In un mondo nel quale le biografie individuali rischiano di ridursi a una successione disarticolata e puntiforme di stati di esperienza, la narrazione potrebbe costituire la dimensione entro la quale poter ricomporre questi frammenti, per evitare che il soggetto si disgreghi eccessivamente. [...] Per creare nuovi spazi, per abitarli, per definire nuovi ritmi e nuove appartenenze, per cogliere il loro aspetto ambivalente (Mantegazza, 1996, p. 38).

In questo modo la narrazione assume consistente valenza pedagogica, favorendo, in ciascun bambino e in ciascuna bambina, lo sviluppo della capacità di farsi narratore/narratrice della sua storia (della sua vita) per rintracciarne un senso, una direzione, un significato nuovi. Più che altro nello spazio “rassicurante” del racconto i bambini sperimentano la costruzione di una identità plurale, mettono in gioco le loro credenze, valori, desideri, conoscenze.

Si è già detto che, secondo il pensiero narrativo, la mente privilegia la costruzione di storie come modelli interpretativi della realtà. Attraverso la narrazione attribuiamo significato al nostro passato, al nostro presente e anche al nostro futuro trasformando l’esperienza vissuta in una storia coerente. Il sé narrativo ricostruisce, dunque, le proprie esperienze evolutive conferendo a queste direzione, senso e significato, collocandole in uno specifico contesto culturale, dando “formato narrativo” al mondo interno ed esterno rendendolo più ordinato, meno caotico.

Certamente il raccontarsi agli altri genera emozioni forti, di paura, confusione, talvolta di felicità, più sovente di malinconia, spaesamento. Ma se i bambini riescono ad esprimere queste emozioni, dando loro corpo attraverso un racconto, una fotografia, un pezzo musicale, diviene allora possibile contrastare quel senso di perdita di identità legato alla difficoltà di costruirsi e definirsi tra il qui e l’altrove, sentendosi talvolta di “nessun Paese”.

Il racconto delle storie di vita, infatti, se da un lato fa emergere le differenze, dall’altro lato consente di rintracciare assonanze, vicinanze, somiglianze. Le narrazioni di sé coinvolgono tutti i bambini e permettono di conoscersi e di conoscere, riattivano i ricordi, riportano a galla progetti e parti di sé “perse per strada”. Ciascun bambino troverà nelle storie degli altri aspetti in cui si identificherà ed altri che sentirà come distanti dal proprio modo di essere. In ogni caso l’entrare in contatto con significati diversi dai propri arricchisce la consapevolezza di sé e del mondo.

Nello specifico, la pratica narrativa utilizzata nelle attività laboratoriali realizzate ha messo in evidenza episodi, vicende, eventi esistenziali dei bambini. I loro punti deboli e punti forti. All’inizio il disagio era forte. Emozioni, silenzi, piccoli imbarazzi e sorrisi. Poi i bambini hanno vinto le loro resistenze e hanno cominciato a presentarsi al gruppo, a *dirsi agli altri*. E così, rac-

contando e raccontandosi, hanno condiviso, socializzato. Frammenti di storie sono stati detti e ascoltati, hanno trovato visibilità, hanno oltrepassato lo spazio intimo e privato del sé per essere accolti fuori, all'esterno. Il coinvolgimento emotivo è stato intenso. Alcuni hanno compreso di possedere una forte capacità espressiva. Altri hanno scoperto di saper ascoltare in maniera profonda e partecipativa. E tutto è accaduto *liberamente* perché «la condivisione delle storie di vita è una condizione che crea uno spazio di libertà esente da minacce di possibili giudizi, che permette a ciascuno di essere se stesso» (Formenti, 2009, p. 98).

Iniziare un viaggio nelle storie, nelle autobiografie, nelle fiabe e favole dell'Altrove significa, allora, sperimentare un modo di accostare il mondo, di osservarlo e di pensarlo come forma aperta, legato alla logica della possibilità, al progetto di liberazione delle proprie potenzialità intellettuali e creative e di anticonformismo di giudizio.

Da questi spunti emerge la possibilità per la scuola di configurarsi come spazio di ricomposizione delle differenze all'interno del quale il raccontare e il raccontarsi, l'andirivieni di personaggi di fiabe può contribuire ad educare al ragionamento interculturale.

In educazione è quindi prioritario ridare vita alla narrazione ed esercitarla creativamente, esaltando l'inesauribile ricchezza umana offerta dalla forza generativa della parola (ma anche delle immagini, dei suoni...), rilanciando la valenza pedagogica della "creatività", della *divergenza* intesa soprattutto come problematicità e problematizzazione del reale.

In sintesi, le narrazioni, le fiabe e le favole, i racconti e le autobiografie rappresentano un veicolo di conoscenza, un repertorio di possibili e di non-ancora, un irrinunciabile strumento di "educazione al futuro".

Riferimenti bibliografici

- Barthes R. (1969), *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti*, in Aa.Vv. (1969), *L'analisi del racconto*, Bompiani, Milano.
- Bruner J. (2002), *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari.
- Bruner J. (1990), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Caso R. (2012), «"C'era una volta..." e c'è ancora. La fiaba come strumento di "trasmissione" del mondo da una generazione all'altra», in *MeTis*, II(2), pp. 96-117.
- Demetrio D. & Favaro G. (2016), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- Dozza L. (2009), «Apprendere per tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo», in *PedagogiapùDidattica*, 1, pp. 29-34.

- Formenti L. (2009) (a cura di), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Trento.
- Ladogana M. (2019), *Dal racconto al progetto di vita e di lavoro. le potenzialità del Bilancio di competenze*, in L. Carrocchi (2019) (a cura di), *Narrare la migrazione come esperienza formativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Loiodice I. (2017), *Percorsi identitari e dialoghi interculturali*, in Loiodice I. & Ulivieri S. (2017) (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari.
- Loiodice I. & Ulivieri S. (2017), *Introduzione*, in Loiodice I. & Ulivieri S. (2017) (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari.
- Mantegazza R. (1996), *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, EMI, Bologna.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Pinto Minerva F. (2017), *Riconoscimento e misconoscimento*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F. & Portera A. (2017) (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.
- Pinto Minerva F. (2018), *Complessità e prospettive di ecopedagogia*, in Frabboni F. & Pinto Minerva F. (2018) (a cura di), *La scuola siamo noi. Allievi, Insegnanti, Genitori, Enti locali, Sindacati*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Rodari G. (1982), *Pro e contro la fiaba*, in Rodari G. (1982), *Il cane di Magonza*, Editori Riuniti, Roma.
- Vaccarelli A. (2017), *Le rappresentazioni sociali sull'immigrazione in un campione di futuri insegnanti, assistenti sociali ed educatori: sfide interculturali e decostruzione pedagogica*, in Loiodice I. & Ulivieri S. (2017) (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari.

9. Emozioni e intercultura

di *Michele Cagol*

1. Le prime alterità: l'interno (umano) e l'esterno (non umano)

Nel bambino la costruzione del primo pensiero interculturale avviene in un contesto che non è propriamente (o che comunque non è vissuto come) multi-culturale. È all'interno del proprio ambiente, infatti, che inizia a formarsi il pensiero della differenza e dell'alterità. Franca Pinto Minerva (2007, p. 17) scrive: «Attraverso un'osservazione attenta e rispettosa delle pluralità delle forme di vita che sono rinvenibili nell'ambiente, il bambino ha modo di sperimentare le concrete possibilità per recuperare la prima forma di intercultura: quella tra l'uomo e la natura».

Nel faccia a faccia con la natura¹ (animali non umani e piante) il bambino diventa consapevole dell'esistenza di altre forme di vita. Forme di vita che hanno un comportamento a volte inaspettato, a volte indecifrabile, e la cui lettura non è mai banale, proprio perché molto diverso dal comportamento umano, che è invece spesso, nei confronti dei bambini, conciliante e ragionevole (cioè cerca di essere di chiara lettura). Si pensi al gatto che, sornione, si ritira e non vuole giocare e farsi strapazzare, oppure all'ortica che pizzica le gambe. Queste reazioni, che possono provocare delusione, rabbia, stupore, curiosità, ampliano il mondo del bambino e lo fanno più multiforme e meno omogeneo.

Quando aveva fra i sei e i nove mesi circa, mia figlia, seduta nel passeggino nelle giornate ventose, salutava con la mano gli alberi perché, presumibilmente, credeva che i rami mossi dall'aria le stessero rivolgendo il saluto. Deve essere una delusione rendersi conto che gli alberi, in realtà, non sono cortesi e sono indifferenti alle gentilezze e al galateo del nostro mondo umano; ma la consapevolezza delle differenze origina anche da qui.

1. Una relazione complessa perché le modalità di risposta del mondo naturale agli interrogativi umani sono meno prevedibili e comprensibili, spesso, rispetto alla pur complicata comunicazione umana.

In realtà, prima ancora che dal riconoscimento e dal rispetto delle differenze più vicine a noi (ivi, p. 34) – le differenze biologiche fra umani, da una parte, e animali non umani e piante, dall'altra, quelle di genere fra bambini e bambine, quelle generazionali fra bambini e adulti ecc. –, il pensiero interculturale può nascere dal riconoscimento e dal rispetto delle differenze presenti in noi. Non bisogna dimenticare, infatti,

che l'identità del singolo non è unicità, bensì [...] che ciascuna individualità deve fare i conti continuamente con l'alterità che è in essa, quell'alterità spesso vissuta come «straniera»: la parte inconscia, la «dimensione sommersa», identificabile con il magma non codificabile delle pulsioni di vita e di morte, di desideri inconsapevoli, di rimozioni e di ricordi. Rispetto a tale conflittuale presenza, all'io è affidata la complessa e problematica funzione di mettere dialetticamente e dinamicamente in contatto tra loro la parte cognitiva con quella emotiva, il conscio con l'inconscio, il razionale con il pulsionale, la logica e la fantasia, la mente e il cuore (ivi, p. 28).

Il riconoscimento di questa “polarità” all'interno dell'essere umano andrebbe vissuto, così come qualsiasi differenza in contesti multiculturali, in un'ottica dialogica, sicuramente comparativa ma non disgiuntiva.

Diversi studi e ricerche in ambito scientifico internazionale, negli ultimi tre decenni – da *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* di Antonio Damasio (1995) ai saggi di Mary Helen Immordino-Yang contenuti nel volume *Neuroscienze affettive ed educazione* (2017) – hanno dimostrato che il cosiddetto “paradigma disgiuntivo”, che prevede una netta distinzione fra sapere e sentire, fra mente e cuore, fra razionalità/intelligenza e sentimenti/passioni/emozioni, non ha fondamento: «la capacità di esprimere e sentire emozioni è indispensabile per attuare comportamenti razionali» (Damasio, 1995, p. 9)². Immordino-Yang (2017) ha evidenziato il ruolo di rilievo, cruciale, delle emozioni nei processi di apprendimento:

una rivoluzione all'interno delle neuroscienze ha ribaltato le prime idee secondo cui le emozioni interferirebbero con l'apprendimento, rivelando invece che emozione e cognizione sono supportate da processi neurali interdipendenti (ivi, p. 14).

2. A questo proposito, Caruana e Borghi scrivono: «studi sui rapporti tra emozione e cognizione hanno portato a rivedere l'idea che il concetto di emozione definisca un oggetto di studio a sé stante, separato da quelli che vengono definiti processi cognitivi non emozionali (attenzione, decisione, motivazione, percezione): le aree cerebrali storicamente considerate “emozionali” supportano processi cognitivi, così come le aree “cognitive” supportano processi emozionali, le prime e le seconde contribuendo insieme alla formazione di network anatomici e funzionali altamente integrati» (Caruana & Borghi, 2016, p. 69).

In uno slogan: «pensiamo profondamente solo alle cose che ci stanno a cuore» (*ibidem*).

Ci troviamo di fronte (ritrovandola dentro di noi) a quella che è stata per millenni, e in certi casi lo è ancora, un'antinomia del pensiero occidentale. Un dualismo che va problematizzato e superato, non in un'ottica (tradizionale) di *aut-aut* o di conflitto, ma cercando di attuare, fra i due elementi dell'antinomia, tentativi di sintesi, integrazione, dialogo (Cambi, 1996, p. 53).

Una sintesi che, come rileva Isabella Loiodice, deve essere pensata e situata in un contesto di relazioni:

Cognitività e affettività si configurano sempre più come dimensioni inscindibili tra loro, proprio in virtù di quell'unità interrelata che contraddistingue l'essere umano e che lo lega a sua volta alla cultura e alla società in cui vive, e quindi al *contesto* di vita e di esperienza (Loiodice, 2004, p. 8).

Comprendere che anche, e in primo luogo, al nostro interno non esiste omogeneità, e che proprio questa pluralità arricchisce il nostro essere umani, è un passo importante e non banale verso il riconoscimento e il rispetto di ulteriori alterità. Il lavoro educativo sulle emozioni, proprie e altrui, può costituire quindi una “palestra” per allenare il pensiero interculturale.

2. Cosa e quanto c'è di universale nelle emozioni?

Duccio Demetrio considera le emozioni elementi rilevanti e imprescindibili di una didattica interculturale in ragione della loro universalità:

Non soltanto – come si dice – tutti abbiamo lo stesso colore del sangue; ad unirci, al di là della [*sic*] differenziazioni cromosomiche, sono le emozioni e poco importa se le manifestiamo con modalità segniche e fisiognomiche diverse.

Sia le emozioni afferenti a stati di soddisfazione (gioia, serenità, pace interiore, felicità, piacere fisico o mentale...), sia quelle connesse con il dolore (paura, smarrimento e disorientamento, senso di solitudine, insicurezza ecc.), oppure, con sensazioni di immobilità (noia, apatia, vuoto...), piuttosto che di successo e conquista per una meta materiale o intellettuale raggiunta appartengono a tutti: pur nelle declinazioni legate all'età, al sesso, alle circostanze, alle culture (Demetrio & Favaro, 2004, p. 96).

Ritengo che in questo passaggio debbano essere evidenziati tre punti: (i) tutti provano le medesime emozioni (diciamo che da un punto di vista quantitativo non ci sono differenze); (ii) discrepanze generazionali, di genere, culturali ecc. determinano sfumature all'interno della medesima emozione (esistono dif-

ferenze di tipo qualitativo); (iii) non c'è un'espressione univoca delle singole emozioni.

Questi punti, per quanto problematici e di incerta risposta dal punto di vista neuroscientifico, ci permettono di entrare nel vivo del dibattito fra universalismo e relativismo in ambito emotivo. Credo sia opportuno anticipare, per quanto forse non ce ne sia bisogno, che un vero vincitore in questa disputa non c'è.

3. Darwin e l'espressione delle emozioni

La distinzione fra esperienza emozionale ed espressione dell'emozione è abbastanza antica, e il suo riconoscimento scientifico si può fare risalire all'opera di Charles Darwin del 1872, *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, e al dibattito che questa ha suscitato. In questo libro Darwin analizza le manifestazioni facciali, vocali (o, meglio e più in generale, sonore), corporee e motorie provocate in maniera automatica da diverse emozioni, nell'uomo e negli animali non umani (Darwin, 2012, p. 69) e cerca di comprendere la causa o l'origine delle diverse espressioni (ivi, p. 60).

Per spiegare perché una specifica espressione sia associata a una determinata emozione, Darwin propone tre principi:

1. il *principio delle abitudini associate utili* (alcuni stati d'animo provocano specifici atti (o movimenti) espressivi utili, direttamente o indirettamente, all'alleviamento o al soddisfacimento di quel determinato stato d'animo; per abitudine o per associazione quegli atti tenderanno a essere ripetuti, in corrispondenza di quegli stati d'animo, anche se non più utili);
2. il *principio dell'antitesi* (stati d'animo diametralmente opposti evocheranno atti con caratteristiche espressive opposte; rispetto a questo principio, Darwin non esclude che manifestazioni espressive radicalmente contrapposte possano essere originate intenzionalmente con uno scopo comunicativo e che poi siano diventate ereditarie);
3. il *principio dell'azione diretta del sistema nervoso* (certe espressioni sono determinate dalla costruzione del sistema nervoso e sono indipendenti dalla volontà e in gran parte dall'abitudine) (ivi, pp. 69-122).

Con la sua opera, Darwin voleva mostrare che l'uomo condivide con alcuni altri animali (i primati non umani in primo luogo) un analogo sistema per l'espressione delle emozioni e così dimostrare che gli esseri umani e gli altri animali non sono prodotti di creazioni divine indipendenti (cfr., ad esempio, p. 54 e p. 280). La tesi che sostiene è quindi quella di un'evoluzione graduale e

continua delle specie. Vuole inoltre mostrare, attraverso l'universalità e l'uniformità delle espressioni umane (p. 167), che tutti gli esseri umani costituiscono un'unica specie che deriva da progenitori comuni (p. 386). Queste due tesi, fra loro collegate, sono riassunte in un passo contenuto nell'ultima pagina de *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*:

Abbiamo visto come lo studio della teoria dell'espressione confermi, entro certi limiti, la conclusione che l'uomo è derivato da qualche forma animale inferiore e rafforzi il punto di vista dell'unità specifica o subspecifica delle diverse razze umane; d'altra parte, per quanto possa valere la mia opinione, ritengo che non ci fosse bisogno di questa conferma (ivi, p. 391).

Paul Ekman, nell'*Introduzione alla terza edizione* dell'opera di Darwin, sintetizza così il nocciolo dell'opera:

Una domanda fondamentale è se noi apprendiamo quali espressioni assumere quando siamo in collera, tristi o felici, o se tale «conoscenza» sia innata. Le espressioni, come le parole, sono diverse in ogni lingua, oppure sono le stesse per tutti gli esseri umani, non importa chi essi siano, dove vivano, in quale cultura siano cresciuti e quale lingua parlino? Che dire dei cenni e degli scuotimenti del capo che usiamo per dire di «sì» e di «no»? E del gesto di stringersi nelle spalle con cui intendiamo dire «non lo so»? Sono anch'essi universali, o sono un linguaggio del corpo, diverso in ogni gruppo dialettale? Darwin sostiene che le nostre espressioni dell'emozione siano universali (ossia innate e non apprese), un prodotto della nostra evoluzione. Né le nostre espressioni, né le nostre emozioni sono un'esclusiva di noi esseri umani; anche altri animali provano alcune delle stesse emozioni, e certe loro espressioni ricordano le nostre (Ekman, in Darwin, 2012, p. 20).

Le due tesi dell'universalità, fra esseri umani, e della somiglianza, fra esseri umani e animali non umani, dell'espressione delle emozioni costituiscono una forte evidenza contro ideologie razziste e derive antropocentriche. È su questo terreno che si può costruire una «identità plurale» (Pinto Minerva, 2007, p. VII), un pensiero che, partendo da una base comune, si possa aprire alle differenze e all'alterità in maniera solidale e rispettosa.

Il pensiero che formula Pinto Minerva (2007) spiegando il prefisso *inter-* del termine “interculturalità” si adatta molto bene a quanto detto finora:

È su questa base che è possibile delineare l'idea di una *transculturalità* capace di attraversare e oltrepassare i confini delle singole culture. Si tratta di un'idea regolativa che si fonda sul riconoscimento dell'*appartenenza* alla comune specie umana e alla comune terra-madre. Un'idea che si realizza attraverso la condivisione di un progetto di *cittadinanza planetaria* sorretta dai principi e dai valori di un'etica cosmica (ivi, pp. 14-15).

4. Darwin, James, Dewey

Ritorno brevemente alla teoria di Darwin sull'espressione delle emozioni o, meglio, all'eredità di Darwin nell'ambito degli studi sull'emozione.

Semplificando molto (e in parte banalizzando) ciò che avviene immediatamente dopo Darwin, William James (1884) adotta la dicotomia fra espressione dell'emozione ed esperienza emozionale, ma, in maniera apparentemente controintuitiva, ne ribalta l'ordine temporale e causale:

l'espressione dell'emozione, automaticamente scaturita dalla presentazione dello stimolo emozionale, dà luogo a modificazioni corporee – modulazione della frequenza cardiaca, dei cicli respiratori, della sudorazione, e di altri parametri vegetativi e scheletrici – la cui percezione genera l'esperienza soggettiva emozionale. James postula dunque una relazione deterministica tra reazioni corporee ed emozioni, tali per cui se e soltanto se si verificheranno determinate reazioni corporee si avrà una data esperienza emozionale (Caruana & Borghi, 2016, p. 70).

Senza entrare nei dettagli della teoria jamesiana, delle critiche che le sono state mosse e delle teorie neojamesiane che da quella e da queste sono nate, è importante rilevare che James istituisce una relazione di interdipendenza forte fra corpo ed emozione³.

Pochi anni dopo, John Dewey (1894; 1895) cerca di attuare una sintesi delle teorie di Darwin e James, proponendo una teoria motivazionale delle emozioni. Le emozioni per Dewey sono modelli di comportamento, predisposizioni e tendenze ad agire, finalizzati a uno scopo e inseriti in un ambiente⁴. Per attuare questa sintesi, Dewey deve rigettare la dicotomia fra espressione delle emozioni ed esperienza emozionale.

Dalle teorie di Darwin, James e Dewey – bisognerebbe aggiungere anche quella sociale-comunicativa di Georg Herbert Mead, come suggeriscono con-

3. Bisogna dire, a onor del vero, che Darwin aveva già prefigurato questo legame (anticipando, in parte, le teorie somatiche del feedback facciale e corporeo): «La libera espressione attraverso segni esteriori delle emozioni le intensifica. D'altro canto, la repressione, finché è possibile, di tutti i segni esteriori, attenua le nostre emozioni. Chi si lascia andare a gesti violenti non fa che aumentare la propria rabbia; chi non controlla i segni della paura si sentirà ancora più terrorizzato; e chi rimane passivo quando è sopraffatto dal dolore perde la migliore occasione per recuperare la propria elasticità mentale. Questi risultati derivano in parte dall'intimo rapporto che esiste fra quasi tutte le emozioni e le loro manifestazioni esterne, e in parte dall'influenza diretta dell'esercizio muscolare sul cuore, e di conseguenza sul cervello. Perfino la simulazione di una emozione tende a suscitarsi davvero nella nostra mente» (Darwin, 2012, pp. 390-391).

4. «Emotion in its entirety is a mode of behavior which is purposive, or has an intellectual content, and which also reflects itself into feeling or Affects, as the subjective valuation of that which is objectively expressed in the idea or purpose» (Dewey, 1895, p. 15).

vincentemente Caruana & Viola (2018) – si possono derivare le principali teorie scientifiche contemporanee sull’emozione.

5. La teoria delle emozioni di base

Una riformulazione delle tesi, idee e ipotesi di Darwin è la *teoria delle emozioni di base* – la teoria più popolare ma anche attualmente più criticata nell’ambito degli studi scientifici sull’emozione. Questa teoria è stata resa famosa, sostenuta e difesa strenuamente da Paul Ekman (1992; 1997). In sintesi, Ekman sostiene che alcune emozioni siano innate, indipendenti da cultura, linguaggio ecc., e che alcune di queste emozioni, chiamate “emozioni di base”, siano implementate da specifici moduli cerebrali categoricamente differenziati. Le evidenze per questa teoria, secondo Ekman, derivano dai risultati degli studi sull’universalità delle espressioni facciali:

La scoperta che tutti gli esseri umani producono (e riescono a riconoscere) automaticamente le stesse espressioni facciali quando messi di fronte agli stessi tipi di situazioni è stata poi interpretata come prova che le emozioni – o per lo meno alcune emozioni primitive, dette «di base» o più raramente «primarie» – formano una sorta di «alfabeto emotivo» comune a tutta la nostra specie, frutto di un’eredità condivisa almeno in parte con altri mammiferi (Caruana & Viola, 2018, p. 54).

Non prenderò qui in considerazione le critiche metodologiche mosse agli esperimenti di Ekman e collaboratori né la disputa fra teorie categoriali (fra le quali rientra la teoria delle emozioni di base) e costruzioniste (in primo luogo, James Russell e Lisa Feldman Barrett). Il problema sollevato è comunque molto rilevante perché illumina uno scontro fra chi crede che alcune emozioni siano implementate biologicamente sotto forma di moduli cerebrali e che abbiano un’espressione universale e chi, invece, ritiene che emozioni ed espressione delle emozioni siano costruite dall’ambiente, dall’esperienza, dalla cultura, dal linguaggio. Esistono prospettive scientifiche che cercano di andare oltre questo scontro, altre che tentano di fare coesistere elementi dell’una e dell’altra.

Mi interessa qui rilevare due punti:

- la teoria delle emozioni di base è molto probabilmente, in molti suoi aspetti, e in larga misura, scorretta⁵. Di fatto, però, soprattutto da una prospettiva

5. E non solo la teoria delle emozioni di base: «everyone seems to think they know what an emotion is. This is because we all have strong, and typically unjustified, intuitive beliefs about emotions» (Adolphs & Anderson, 2018, p. 3).

educativa, dobbiamo fare i conti con essa perché riflette intuizioni consolidate e profonde del senso comune. La nostra *folk neuroscience* (neuroscienza del senso comune) deve essere compresa appieno perché possa essere integrata, modificata, confutata, superata. Rappresenta comunque sempre un punto di partenza per il pensiero scientifico ed è necessario riuscire a individuare al suo interno elementi evidentemente falsi, distinguendoli da quelli veri o dubbi;

- la relazione fra emozioni e corpo è molto forte; anche ammettendo influenze “costruttiviste” sociali e culturali (cosa che appare quanto meno ragionevole), differenze sociali e culturali non potranno mai costruire emozioni che siano completamente slegate da una comune base biologica.

A questo proposito, Caruana & Viola (2018, p. 198) scrivono:

proprio il legame che le emozioni continuano comunque a tenere con il corpo e, da un punto di vista neuroscientifico, con le regioni preposte al controllo sensorimotorio e visceromotorio, implica che non sia possibile tagliare con un colpo netto i legami che le emozioni tessono con la nostra eredità biologica, poiché, per quanto culture differenti possano sviluppare le emozioni in sensi molto divergenti, la divergenza culturale che ne risulta non potrà mai giungere a dimensioni totalmente svincolate dalla dimensione originaria.

6. *Inside Out*

Per comprendere quanto la teoria delle emozioni di base di Ekman sia radicata nella nostra cultura, prendiamo in considerazione un famoso film d’animazione realizzato dai *Pixar Animation Studios* e distribuito da *Walt Disney Pictures: Inside Out* (2015, regia di Pete Docter e co-regia di Ronnie del Carmen). Il film racconta la storia della ragazzina undicenne Riley che, insieme ai genitori, è costretta a trasferirsi dal Minnesota a San Francisco per motivi lavorativi del padre. Riley dovrà così affrontare le difficoltà di iniziare una nuova vita. Dentro la testa di Riley, cinque personaggi antropomorfi che rappresentano cinque emozioni di base (Gioia, Tristezza, Disgusto, Paura e Rabbia) dirigono la vita mentale della ragazzina e ne influenzano azioni e comportamenti.

Il regista Pete Docter si è avvalso della consulenza di Ekman e di un suo allievo, lo psicologo Dacher Keltner. Il film ha avuto un grande successo di pubblico e di critica – ha vinto vari premi, fra cui il Premio Oscar e il Golden Globe come miglior film d’animazione – ma è anche stato criticato in maniera aspra e

un po' sarcastica da un'avversaria scientifica di Ekman, Lisa Feldman Barrett⁶. In maniera forse più pacata, ma non meno critica, Adolphs e Anderson analizzano e discutono le idee sulle emozioni presentate nel film, evidenziano gli errori nelle assunzioni alla base di queste idee e cercano di articolare le domande scientifiche che queste sollevano (Adolphs & Anderson, 2018, pp. 4-13). Le premesse sono che il film offre un buon esempio di molte assunzioni comuni, ma errate, sulle emozioni e che «*Inside Out's view of how emotions work is wrong*» (ivi, pp. 4-5).

Schematizzando, le idee-chiave sulle emozioni in *Inside Out* sono le seguenti:

1. esiste un piccolo gruppo di emozioni primarie (o di base);
2. le emozioni sono necessariamente innescate («rigidly triggered») da specifici stimoli esterni;
3. le emozioni controllano il nostro comportamento;
4. le singole emozioni sono allocate in specifiche e distinte regioni cerebrali;
5. le emozioni sono *homunculi* coscienti.

Dirò qualcosa sulla terza, la quinta e la seconda idea-chiave, in quest'ordine.

Non solo le assunzioni su come le emozioni funzionano sono scorrette (per quanto comuni): la metafora del film, infatti, presuppone e appoggia una prospettiva generale, quasi un paradigma, rispetto al dualismo ragione vs. emozioni. Sembra quasi di trovarsi di fronte al paradigma disgiuntivo capovolto: le emozioni, infatti, dominano l'intera vita mentale della giovane ragazza⁷. La terza idea-chiave, quindi, costituisce l'assunzione generale, di fondo, del film: il nostro comportamento umano è controllato dall'interno verso l'esterno dalle emozioni.

Rispetto alla quinta idea-chiave, non è possibile approfondire qui il problema filosofico e psicologico dell'*homunculus*. Di fatto, il film offre una perfetta rappresentazione visiva di questa confusione filosofica. In pratica, per spiegare l'esperienza emozionale soggettiva si ricorre a una miniaturizzazione di noi stessi, all'interno del nostro cervello (o nella ghiandola pineale oppure nell'insula ecc.), che legge per noi, interpreta e dà un significato agli stimoli, creando

6. Cfr. il testo disponibile su: www.wbur.org/commonhealth/2015/07/05/brain-scientist-how-pixars-inside-out-gets-one-thing-deeply-wrong.

7. «From the film's point of view, the five emotions are the dominant force controlling the little girl's thoughts, memories, personality, and behavior; thinking, reasoning, and other cognitive activities are relegated to a sideshow. Truly, the little girl is an entirely emotional being» (Adolphs & Anderson, 2018, p. 5).

così l'esperienza emozionale. Spiegare l'esperienza emozionale soggettiva è effettivamente un problema neuroscientifico aperto; non per questo, però, siamo autorizzati a prendere quelle che riteniamo essere le due punte di diamante dell'evoluzione tecnologica (il computer) e biologica (noi stessi), e farli lavorare per noi in un qualche posto nel nostro encefalo.

Rispetto alla metafora degli *homunculi* emotivi di *Inside Out*, deve essere rilevato un aspetto molto importante dal punto di vista educativo – cui accennano, fra parentesi, anche Adolphs e Anderson (2018, p. 11). Ipotizzare dei personaggi che, dall'interno, ci fanno provare determinate emozioni in risposta a specifici stimoli, toglie responsabilità a noi stessi, come persone, in relazione ai nostri comportamenti che rientrano in un contesto emotivo: posso giustificare un mio comportamento che urta qualcuno facendo ricorso alla reazione (alla quale io sono inevitabilmente sottoposto) di uno degli omini emotivi che agisce nel mio cervello.

Veniamo ora alla seconda idea-chiave: le emozioni sono necessariamente (o automaticamente) innescate da specifici stimoli esterni. Per il nostro discorso lasciamo da parte la discussione sull'aspetto automatico dell'innescamento, che renderebbe le emozioni molto simili a dei riflessi (cosa che le emozioni non sono). Adolphs e Anderson affermano che «The movie gets it right that emotions are often triggered by stimuli in our surroundings»; il problema è poi quello di capire quali emozioni siano innescate da quali stimoli e in quali circostanze (ivi, p. 8).

7. Broccoli, peperoni verdi e intercultura

Quello che ci interessa, in un'ottica interculturale, è che, all'interno di differenti culture, stimoli diversi innescano le stesse emozioni (o, per essere più cauti, emozioni che identifichiamo con lo stesso nome – in traduzione – in base, soprattutto, alla forte corrispondenza manifesta dell'espressione emozionale).

Il film d'animazione *Inside Out*, in questo caso, ci offre un interessantissimo e didatticamente stimolante spunto per una riflessione interculturale.

In una delle prime scene del film (utile a presentare i personaggi emotivi all'interno della testa di Riley), il padre cerca di convincere la figlia piccola, seduta sul seggiolone, a mangiare dei broccoli. Riley, come la maggior parte dei bambini piccoli, è disgustata dall'ortaggio. L'*homunculus* emotivo del disgusto all'interno del cervello di Riley, temendo che l'ortaggio verde possa in qualche modo avvelenare la piccola, causa una reazione motoria nella bambina che la porta a rifiutare il broccolo sulla forchetta e a rovesciare il piatto.

Nella versione giapponese del film questa scena non avrebbe funzionato: per i bambini giapponesi, infatti, i broccoli non sono affatto disgustosi. La scena è stata quindi modificata e i broccoli sono stati sostituiti con fettine di peperone verde, un alimento che i bambini in Giappone ritengono universalmente disgustoso.

Abbiamo quindi la medesima emozione, il disgusto, e la medesima tipica espressione emozionale: arricciamento del labbro superiore, sollevamento della narice, rifiuto dell'alimento (sputato se già nella cavità orale, allontanato, anche violentemente, se in prossimità della bocca). Lo stimolo che innesca l'emozione, invece, è diverso: broccoli e peperoni verdi.

Un lavoro educativo interculturale sulle diversità culturali degli stimoli emozionali – riflettere insieme ai bambini su queste differenze, su diverse varianti della stessa storia – può supportare una

visione reciprocativa dell'apprendimento: dove un tema, pur riguardante un destinatario specifico, deve servire a sviluppare saperi, interrogativi, attività didattiche in tutti e per tutti. All'insegna del principio che la conoscenza di chi non conosciamo ancora bene è sempre un'occasione per conoscere di più noi stessi (Demetrio & Favaro, 2004, p. 16)⁸.

I bambini potrebbero diventare consapevoli che tutti loro condividono, più o meno, le stesse emozioni – e questa consapevolezza li può unire, può costituire una base comune. Diventerà evidente, però, che per alcuni di loro determinate emozioni sono suscitate da un certo tipo di stimoli, per altri da stimoli differenti.

Un lavoro educativo di questo tipo può avere una funzione formativa e trasformativa: fino a un certo punto abbiamo sempre creduto che i broccoli fossero un alimento disgustoso in assoluto. Questa universalità non ci porta a mettere in dubbio l'orrore alimentare che proviamo nei confronti di questo ortaggio. Vedere che per altri – simili a noi, perché anche loro provano disgusto per determinati alimenti – i broccoli non sono disgustosi, ma magari lo sono i peperoni verdi (che invece a noi non dispiacciono affatto), ci può portare a rivedere le nostre credenze alimentari e a provare ad assaggiare nuovi cibi, a esplorare e indagare così la relazione fra emozioni e contesti socio-culturali e ad ampliare la nostra conoscenza del mondo.

8. Demetrio parla anche di «una volontà di capirsi e di conoscersi non solo per il gusto, o l'opportunità politica, di imparare un po' di più a stare insieme, ma per aggiungere al proprio sapere (al proprio sistema culturale di credenze e riferimenti) anche qualcosa di quello altrui, adattando e risistemando le proprie conoscenze in una serie di combinazioni (o per meglio dire di costrutti cognitivi ed affettivi) sempre diverse da sé» (Demetrio & Favaro, 2004, p. 16).

Riferimenti bibliografici

- Adolphs R. & Anderson D.J. (2018), *The Neuroscience of Emotion. A New Synthesis*, Princeton University Press, Princeton-Oxford.
- Cambi F. (1996), *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma.
- Caruana F. & Borghi A. (2016), *Il cervello in azione*, il Mulino, Bologna.
- Caruana F. & Viola M. (2018), *Come funzionano le emozioni. Da Darwin alle neuroscienze*, il Mulino, Bologna.
- Damasio A.R. (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* [1994], Adelphi, Milano.
- Darwin C. (2012), *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali* [1872], Bollati Boringhieri, Torino.
- Demetrio D. & Favaro G. (2004), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano.
- Dewey J. (1894), «The Theory of Emotion I: Emotional Attitudes», in *Psychological Review*, 1(6), pp. 553-569.
- Dewey J. (1895), «The Theory of Emotion II: The Significance of Emotions», in *Psychological Review*, 2(1), pp. 13-32.
- Ekman P. (1992), «An argument for basic emotions», in *Cognition and Emotion*, 6(3-4), pp. 169-200.
- Ekman P. (1999), *Basic Emotions*, in Dalglish T. & Power T. (1999) (a cura di), *The Handbook of Cognition and Emotion*, Wiley, New York, pp. 45-60.
- Immordino-Yang M.H. (2017), *Neuroscienze affettive ed educazione*, Cortina, Milano.
- James W. (1884), «What is an Emotion», in *Mind*, 9(34), pp. 188-205.
- Loiodice I. (2004), *Le intelligenze del bambino tra i saperi e i contesti della formazione*, in Loiodice I. (2004) (a cura di), *Una scuola per tutti i bambini. I laboratori delle intelligenze e degli affetti nella scuola dell'infanzia*, Mario Adda Editore, Bari, pp. 7-26.
- Pinto Minerva F. (2007), *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari.

10. Atteggiamenti educativi e insegnamento linguistico: fattori di inserimento o di dispersione scolastica

di *Edoardo Puglielli*

1. Introduzione

I dati sulla dispersione scolastica accennati nel contributo di Vaccarelli (*infra*), unitamente ad altri studi, ribadiscono l'importanza e la necessità di una ulteriore sedimentazione dei principi dell'educazione interculturale e di un potenziamento della progettualità sul piano educativo e su quello dell'organizzazione scolastica (Benvenuto, 2011). Come è stato fatto notare, i fattori che concorrono al processo di scolarizzazione, così come quelli che determinano il successo e l'insuccesso scolastico, sono molteplici, e vanno rintracciati innanzitutto all'interno delle azioni progettuali e istituzionali:

Il successo scolastico [...] è [...] la sintesi di una serie di azioni pienamente o malamente programmate, di misure di accompagnamento dell'attività didattica efficacemente o malamente organizzate. Se il mancato successo di un'ampia tipologia di alunni, quali possono essere quelli con cittadinanza non italiana, assume connotazioni nettamente differenziate o sperequate rispetto ad altra tipologia di alunni, quali sono, ad esempio, quelli con cittadinanza italiana, occorre registrare innanzitutto il divario conclusivo nelle sue diverse espressioni, ricercarne le cause e, se possibile, studiare nuove strategie di intervento per ridurre il divario e favorire il successo scolastico per tutti o per tanti (MPI, 2008, p. 65).

Osservando le cose da questa prospettiva, non si può non far notare come la realtà scolastica italiana – a fronte di quasi un trentennio di riflessione teorica e di sperimentazione pedagogico-interculturale – faccia ancora registrare una serie di ostacoli e di problemi che possono essere definiti sia di ordine strutturale sia di ordine culturale/progettuale.

Dal punto di vista strutturale, le scuole lamentano soprattutto l'assenza delle istituzioni nazionali e locali (Censis, 2008). Al di là del quadro normativo, che

si è sviluppato anche con ampiezza di vedute, è mancato un concreto investimento di risorse per far funzionare al meglio la progettualità educativa in modo continuativo e nel lungo periodo. Il problema non riguarda solo la formazione degli insegnanti; riguarda anche il ricorso ad operatori ed esperti che all'interno della scuola possono avere un ruolo decisivo nell'orientare le dinamiche interculturali e che, se impegnati solo su tempi brevi, possono invece essere funzionali solo alla gestione delle emergenze più evidenti e delle questioni di più immediata problematicità. Da anni la scuola subisce tagli e riduzioni di organico ed una contrazione di quote orarie di compresenza tra docenti che spesso vanificano la progettualità educativa.

Tra i problemi di ordine culturale/progettuale, possiamo invece individuare gli atteggiamenti che influenzano l'azione educativa, su cui è possibile intervenire solo attraverso un'adeguata formazione degli insegnanti. Se consideriamo ad esempio il problema dell'italiano come seconda lingua (su cui si costruisce spesso il senso di emergenza che insegnanti e scuole vivono in rapporto agli studenti non italofofoni), si tratta di chiedersi quali significati e quali aspettative siano implicite nelle attività didattiche messe in atto. E non solo. Occorre anche interrogarsi sulla relazione che si instaura tra atteggiamenti, aspettative e il *tipo* di lingua italiana che si insegna agli studenti neoarrivati. È stato constatato che talvolta gli obiettivi intermedi (il raggiungimento delle abilità linguistiche per la comunicazioni quotidiana) diventano gli obiettivi finali dei percorsi scolastici, insufficienti a supportare una scolarizzazione secondaria e, più in generale, il successo scolastico degli studenti con cittadinanza non italiana (Omodeo, 1997).

Probabilmente, osserva Vaccarelli, a tratti, non ci si è ancora liberati di quegli *imprinting* che nella prima fase di costruzione della scuola multiculturale – durante gli anni '80 – si sono costituiti come atteggiamenti impliciti per l'inserimento degli studenti con cittadinanza non italiana, dato che ancora oggi il ritardo scolastico è una modalità attivata proprio in funzione della necessità di promuovere gli apprendimenti linguistici in italiano:

Se l'intenzionalità educativa si muove verso un insegnamento/apprendimento che interpreta la situazione linguistica di un immigrato necessariamente come "svantaggiata", quasi che la cultura e la lingua di origine riflettano una presunta povertà di strumenti economici e uno scarso prestigio sociale, ci si può aspettare un'azione educativa con aspettative basse, limitata negli obiettivi da raggiungere e compensativa nelle sue modalità. L'idea del "recupero" che spesso caratterizza gli interventi didattici rivolti agli alunni immigrati è la cartina tornasole di un tale modo di rapportarsi e presume, come pregiudizio di fondo, che il non conoscere la lingua italiana significhi il non sapere in generale (Vaccarelli, 2004, pp. 212-213).

2. Modelli di inserimento scolastico

Il ricorso al ritardo scolastico come approccio per il primo inserimento degli studenti con cittadinanza non italiana riflette proprio questo tipo di atteggiamento; esso, inoltre, è spesso causa di abbandoni e di dispersione scolastica, per via della distanza istituzionalizzata tra classe frequentata ed età anagrafica e delle situazioni di disagio socioaffettivo che tale distanza comporta.

Il ritardo viene motivato dalla scarsa conoscenza della lingua italiana, il cui apprendimento come seconda lingua andrebbe invece gestito *anche* all'interno di momenti diversi e sulla base di un intervento educativo orientato *anche* all'integrazione sociale e culturale, come ben esplicitato nel documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007). Si tratta, in altre parole, di favorire un modello di inserimento scolastico che riduca al massimo i fattori di *sommersione* linguistica e culturale (di cui si parlerà più avanti) attraverso un lavoro di promozione degli apprendimenti dell'italiano di base e dell'italiano per lo studio¹, la valorizzazione delle lingue e delle culture d'origine, il ricorso a mediatori interculturali (Fiorucci, 2000; 2004; Catarci, Fiorucci & Santarone, 2009), la costruzione di buone relazioni tra studenti italiani e studenti di altra cittadinanza.

La distinzione introdotta da Cummins tra *immersione* e *sommersione* (Cummins, 1989) riflette due dimensioni che possono caratterizzare gli atteggiamenti e i contesti educativi e dunque le scelte che orientano l'inserimento scolastico degli studenti con cittadinanza non italiana.

Cummins utilizza il concetto di *immersione* per riferirsi alla situazione nella quale l'insegnamento della L2, vista come lingua per la comunicazione e come lingua veicolare degli altri apprendimenti, viene introdotto con gradualità secondo opportune metodologie glottodidattiche e rivolto a gruppi di studenti di minoranza omogenei rispetto al livello linguistico e alla provenienza.

Per spiegare il concetto di *sommersione*, Cummins fa invece ricorso alla metafora del “bagno linguistico”: allo studente viene chiesto di “affogare” o “nuotare” quando, senza alcuna competenza nella lingua del paese di immi-

1. Le competenze linguistiche vanno considerate lungo due prospettive distinte che Jim Cummins ha messo in luce: quelle comunicative (BICS, Basic Interpersonal Communicative Skills) e quelle riferite ai linguaggi dell'istruzione (CALP, Cognitive Academic Language Proficiency). Infatti, non si presta mai abbastanza attenzione al fatto che una buona fluenza e una buona comunicazione non necessariamente è accompagnata dalle competenze più “sottili” che riguardano invece l'uso della lingua nella costruzione di concetti astratti ecc. In questo senso, il lavoro di ricerca di Cummins ha permesso di individuare un fattore importante che concorre a spiegare l'insuccesso scolastico degli studenti provenienti dal contesto migratorio (Cummins, 1989).

grazione, viene inserito in una classe con compagni autoctoni e gli si chiede implicitamente di imparare al più presto, e in forma spontanea, la loro lingua, che permette tutte le forme di comunicazione quotidiana e, al tempo stesso, veicola gli apprendimenti disciplinari. Un approccio di questo tipo – il “bagno linguistico” – agisce in sintonia con l’inserimento di uno studente non italofono in una classe non corrispondente al suo percorso pregresso e alla sua età. Si può dunque considerare il ritardo scolastico – quando esso viene assunto quale strategia iniziale di inserimento – come un fattore che determina sommersione: non solo sul piano linguistico, ma anche sul piano psico-socio-affettivo.

La sommersione sembra funzionare ancora oggi come il modello più diffuso nella *scuola reale* quando si tratta dell’inserimento scolastico e della scolarizzazione di alunni di recente immigrazione, soprattutto in quelle scuole che non hanno avuto né il tempo né i modi di maturare esperienze significative e consapevolezza nei confronti del fenomeno. Tuttavia, l’iscrizione di uno studente non italofono in una classe non adeguata alla sua età e al suo grado di istruzione non attiva di fatto nessuna strategia di facilitazione né di semplificazione linguistica: anche in una classe diversa e di grado inferiore, infatti, il contesto comunicativo è già determinato da regole, da schemi culturali e da un codice linguistico estranei allo studente non italofono, il quale viene così a trovarsi in una realtà comunicativa non *alla pari* e in una situazione in cui finisce per sentirsi linguisticamente, culturalmente ed emotivamente, *sommerso*.

Per entrambi i modelli – *immersione* e *sommersione* – esistono dunque dei limiti. Le classi separate previste dai programmi di *immersione* non favoriscono l’integrazione e non rispondono alle istanze di natura socio-educativa; la *sommersione*, invece, può produrre l’insuccesso linguistico e scolastico. Inoltre, i programmi di *immersione* – che prevedano classi di accoglienza per la preparazione linguistica, propedeutiche all’inserimento nelle classi ordinarie, o il ricorso iniziale alla lingua d’origine fino a quando non si siano strutturate più solide competenze nella lingua del paese di immigrazione – sono poco praticabili, soprattutto per ragioni organizzative legate al nostro sistema scolastico e alla natura diversificata dell’immigrazione in Italia. È sorta così l’esigenza di elaborare una *terza via* (Vaccarelli, 2004). Se non è possibile prevedere l’immersione linguistica come modello dell’inserimento scolastico degli studenti neoarrivati, è però possibile elaborare approcci che puntino sulla *riduzione della sommersione* anche attraverso l’organizzazione di momenti che consentano di pervenire a modalità organizzative “miste”: l’inserimento nelle classi accompagnato da programmi di immersione linguistica che impegnano gli studenti per una determinata quantità di ore rapportata ai

livelli di partenza e condotti in maniera tale da non rischiare la logica delle classi “differenziali”.

Lo schema seguente (*Tabella 1*) illustra il funzionamento dei diversi modelli di inserimento scolastico, aggiungendo a quelli relativi all’immersione e alla sommersione un terzo modello che Vaccarelli ha definito *integrato*. L’*integrazione* dei modelli risponde ad una duplice esigenza: 1) prevedere momenti strutturati e intenzionali per l’apprendimento della lingua del paese di immigrazione; 2) promuovere, all’interno di un approccio che punti alla mediazione culturale e linguistica, alla facilitazione e alla riduzione della *sommersione*, l’inserimento degli studenti non italofoeni nelle classi scolastiche, evitando così i rischi di separazione.

Tabella 1 – Modelli di inserimento scolastico degli studenti immigrati

MODELLI DI INSERIMENTO	<i>Descrizione</i>	<i>Presupposti</i>
<i>Sommersione</i>	<p>Gli studenti immigrati sono inseriti direttamente nelle classi e non vengono studiati percorsi di apprendimento della lingua del paese di immigrazione, nella speranza che il “bagno linguistico” possa da sé favorire lo sviluppo della competenza.</p> <p>In Italia si è proceduto per lungo tempo, nonostante una normativa chiaramente in antitesi con quanto è accaduto nelle scuole, ad inserire gli studenti in classi di livello inferiore rispetto all’età o alla scolarizzazione pregressa, incorrendo in quelle forme di ritardo scolastico che, lungi dal supportare lo sviluppo di competenza in L2, costituiscono vere e proprie forme di “declassamento” linguistico, culturale, psicologico per gli studenti e di ulteriore <i>sommersione</i>.</p> <p>Tra gli esiti che tale modello potrebbe produrre menzioniamo il semilinguismo, il bilinguismo sottrattivo, la dispersione scolastica.</p>	<p>Si oscilla tra una visione dello studente immigrato come soggetto svantaggiato ad un approccio che punta tutta la sua attenzione sulla categoria di <i>uguaglianza</i>. A queste diverse immagini di studente corrispondono approcci che variano dal trattare i singoli casi dentro percorsi di “recupero” linguistico (anche attraverso il ritardo scolastico), a forme di <i>laissezfaire</i> che non prevedono nessuna azione di “accompagnamento” dello studente.</p> <p>Tale modello risponde alla logica dell’assimilazione e non tiene conto dei bisogni cognitivi degli immigrati, senza peraltro seriamente ispirarsi alle prospettive educative multiculturali o interculturali.</p>

Immersione Gli studenti vengono accolti in classi con compagni che presentano le stesse caratteristiche e per i quali è previsto – prima di essere inseriti nelle classi “ordinarie” – un periodo di apprendimento della L2 necessario a costruire le competenze BICS e le competenze CALP. Tale modello, nelle sue forme più pure, è caratterizzato da programmi di educazione bilingue, nelle quali la lingua d’origine viene utilizzata anche per gli insegnamenti curricolari. Tra gli esiti che tale modello potrebbe produrre menzioniamo il bilinguismo aggiuntivo, ma col rischio di orientare le identità verso la biculturalità più che verso l’interculturalità.

Modello “integrato” Gli studenti vengono inseriti nelle classi con i compagni autoctoni, ma seguono per un numero di ore a settimana (tra le 2 e le 5) percorsi didattici in lingua del paese di immigrazione. Strategie che consentono una riduzione della sommersione devono accompagnare la quotidianità scolastica all’interno delle classi frequentate: facilitazione linguistica nella comunicazione di base e nelle discipline studiate, mediazione culturale e linguistica, valorizzazione delle lingua d’origine, percorsi educativi interculturali ecc.

Gli studenti stranieri non sono l’unico “bersaglio” degli interventi educativi. Al contrario, il coinvolgimento in attività di diverso tipo degli studenti autoctoni consente di predisporre per i ragazzi immigrati condizioni contestuali favorevoli all’apprendimento linguistico e agli apprendimenti in genere, per gli autoctoni le basi della convivenza interculturale.

Gli esiti possono oscillare tra forme di bilinguismo aggiuntivo quando si sostengono le lingue d’origine a forme di bilinguismo sottrattivo quando invece le L1 non sono adeguatamente o non sono affatto sostenute.

Lo studente immigrato va rispettato nella sua identità e nelle sue *differenze* e supportato da un punto di vista linguistico e cognitivo, ancorando significativamente parte delle attività didattiche sulla lingua d’origine.

Da un punto di vista generale, tale modello, pur considerando le problematiche cognitive degli studenti immigrati, rischia di approdare ad una visione multi-culturale dell’educazione.

Lo studente immigrato non viene trattato come soggetto “svantaggiato”, ma come in potenziale posizione di vantaggio, diventando al contempo una “risorsa” per l’intero gruppo classe. Si media tra *differenza* e *uguaglianza* attraverso un approccio orientato a valorizzare le lingue e le culture di origine e a favorire al massimo le relazioni con i compagni autoctoni, approdando a momenti di condivisione delle esperienze e dei significati culturali.

Da un punto di vista generale, tale modello mira ad una *integrazione* tra italiani e stranieri, cercando di dare agli uni gli strumenti per la comprensione e la partecipazione alla vita degli altri, rispondendo di fatto ad una logica interculturale.

Riferimenti bibliografici

- Benvenuto G. (2011) (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma.
- Catarci M., Fiorucci M. & Santarone D. (2009) (a cura di), *In forma mediata. Saggi sulla mediazione interculturale*, Unicopli, Milano.
- Censis (2008), *Vissuti ed esiti della scolarizzazione dei minori di origine immigrata in Italia*, CNEL, Roma.
- Cummins J. (1989), *Empowering minority students*, Association for Bilingual Education, Sacramento.
- Fiorucci M. (2000), *La mediazione culturale e linguistica. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma.
- Fiorucci M. (2004) (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma.
- MIUR (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2017-2018*, testo disponibile su: miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429.
- MPI – Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi (2008), *Alunni con Cittadinanza Non Italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2006-2007*, Roma.
- Omodeo M. (1997), *Studenti cinesi nella scuola italiana: ritardo scolastico ed obiettivi limitati*, in Ceccagno A. (1997) (a cura di), *Il caso delle comunità cinesi. Comunicazione interculturale ed istituzioni*, Armando, Roma.
- Vaccarelli A. (2004), *L'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano a scuola: una mediazione di fatto*, in Fiorucci M. (2004) (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma.

11. Sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità e scuola: l'educatore come "figura ponte" in prospettiva interculturale

di *Alessandro D'Antone*

1. Introduzione

L'educatore professionale socio-pedagogico implicato in servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità (in particolare, nei servizi di Educativa Domiciliare e di Spazio Neutro) (D'Antone, 2018) situa la propria prassi (comprensiva di prospettive teorico-epistemologiche, riflessività sul campo e pratiche trasformative) all'interno di molteplici transizioni sistemiche *tra* i contesti dell'apprendimento (formali, non formali e informali – Frabboni & Pinto Minerva, 1994 – con una particolare attenzione ai rapporti tra la famiglia e i contesti educativi scolastici ed extra-scolastici), *attraverso* aree professionali specifiche (dall'educativa territoriale, con precise istanze interculturali volte all'inclusione e all'integrazione, fino all'Educazione degli Adulti – intesi come figure genitoriali, parentali o “di riferimento”, ma anche come professionisti naturalmente implicati in processi formativi permanenti – e al disagio conclamato, dunque nella prevenzione, nell'educazione e nel recupero in condizioni di disfunzionalità – cfr. Tramma, 2017, pp. 112-113) ed *entro* le problematichità della struttura sociale, da cui emergono trasformazioni contraddittorie e interagenti con il lavoro educativo (ad esempio, il parziale riconoscimento e l'altrettanto parziale legittimazione delle “diversità/differenze” a cui fa da contraltare un aumento delle disuguaglianze) (ivi, pp. 109-110).

L'aspetto così esplicitamente “di transizione”¹ della prassi educativa (che, ad altro livello, cercheremo di esprimere in maniera operativa qualificando l'educatore professionale socio-pedagogico come “figura-ponte”) (D'Antone, 2018, p. 136) non ha soltanto un ancoraggio ineludibile nelle specificità dei

1. Si tratta di un'accezione che, nel considerare come interdipendenti i processi formativi e la società, si connota anche, per l'educatore professionale socio-pedagogico, come un ampio lavoro politico di trasformazione (Papi, 2001; Tramma, 2017, p. 115).

contesti educativi per il sociale (Cerrocchi & Dozza, 2018) in cui la prassi stessa è collocata, né si lega apoditticamente e a-criticamente a una prospettiva di integrazione tra i diversi contesti dell'apprendimento qualora tale prospettiva venga assunta come *slogan*, ancorché in senso progressista; piuttosto, elicitando la necessità di pensare e progettare un contesto comune (uno *sfondo integratore* o, ad altro livello, una *struttura che connette* in senso batesoniano) (Canevaro & Peticari, 1998, p. 175) che consenta di comprendere le connessioni tra elementi distanti posti, anche, su piani diversi, afferenti sostanzialmente alla cifra interculturale che il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità reca con sé nelle proprie transizioni con i contesti formali dell'apprendimento. In altri termini, si tratta di considerare il lavoro educativo (qualsiasi lavoro educativo, compreso quello didattico e curricolare) (Baldacci, 2006) come lavoro complesso (Fornasa, 1998).

Scopo del presente contributo sarà esplicitare brevemente i ruoli e le funzioni dell'educatore professionale socio-pedagogico implicato in servizi educativi a sostegno della famiglia (Catarsi, 2008) e della genitorialità, mettendone in evidenza la natura complessa anche a partire dalle caratteristiche di progettazione, revisione e formazione delle équipe e tentando, attraverso una riflessione sul concetto di *sfondo integratore*, di sottolineare la rapportualità tra scuola ed educazione familiare in ottica interculturale.

2. I servizi di Educativa Domiciliare e di Spazio Neutro

I servizi di Educativa Domiciliare e di Spazio Neutro, profondamente diversi² nella struttura e nelle funzioni (dunque, nel *setting*) (Cerrocchi & Dozza, 2018), condividono implicitamente – nella misura in cui, esplicitamente, ne manca ancora una lettura organica e uniforme sul territorio nazionale – gli aspetti di sostegno alla famiglia (o, meglio, alle *famiglie*) (Fruggeri, 1997) come *sistema* educativo e alla *genitorialità* – intesa come compito evolutivo, affatto segnato da obbligatorietà e univocità, non coincidente con la mera generatività (Cerrocchi, 2018) ed espressione, piuttosto, di progettualità esistenziale (Bertin & Contini, 2004).

La categoria pedagogica di *setting* (Dozza, 2000) può fornirci, in primo luogo, alcune chiavi interpretative e prospettiche per caratterizzarne le funzioni in qualità di contesti educativi per il sociale integrate in un ampio *lavoro di rete* – ovvero, in un primo passaggio logico per provare a concettualizzare un possibile *sfondo integratore*. Scopo di questa breve analisi sarà enucleare dunque, in

2. Per una trattazione più distesa dei servizi in esame si rimanda a D'Antone (2018).

secondo luogo, alcuni elementi di complessità che possono caratterizzare una successiva transizione tra l'educatore professionale socio-pedagogico implicato in questi servizi – che, per propria struttura e funzioni, agiscono *nel, per e con* i sistemi familiari in ottica interculturale – e il sistema scolastico.

3. Riflessioni sul servizio di Educativa Domiciliare

Il servizio di Educativa Domiciliare, promosso dal Servizio Sociale territoriale e co-progettato entro un *lavoro di rete* che tenga insieme gli attori coinvolti e la famiglia, viene attivato per/con un sistema familiare in cui vive almeno un minore e che, in un determinato momento del proprio sviluppo, presenta elementi di disfunzionalità. L'educatore professionale socio-pedagogico intraprende le proprie relazioni con il sistema a partire da una concettualizzazione degli *spazi*: manca una progettualità aprioristica dei contesti fisici da parte dell'educatore, in favore di transizioni: a) in spazi già pensati e progettati dal sistema familiare (dunque dotati di senso e finalità educativi in assenza di figure professionali esterne al sistema); b) co-progettati *in itinere* entro le relazioni significative che si producono tra l'educatore e i membri del sistema.

I *tempi* sono dinamici e flessibili, certamente scanditi dal mandato educativo del Servizio Sociale ma, elemento assai più rilevante, organizzati in appuntamenti periodici emergenti dalle relazioni tra educatore e sistema (dunque, all'interno di un percorso co-evolutivo che, in quanto tale, si configura come apprendimento di *differenze*). Vale a dire: entro una cornice istituzionalmente *im-posta* (dunque, per altri versi, sostenibile per il professionista in termini di “tempo massimo” spendibile per/con un determinato sistema), la durata e la frequenza di ciascun *incontro* vengono negoziate all'interno della relazione educativa e saranno determinate dialetticamente dalla qualità della relazione stessa.

Possiamo descrivere le *relazioni*, a questo punto, come non intrusive, co-evolutive e asimmetriche (fondate, cioè, su un giusto-corretto distanziamento a garanzia: a) della buona riuscita dell'intervento educativo, volto a promuovere responsabilità sociale e autonomia individuale entro relazioni fondate sullo scambio reciproco e sul sostegno educativo; b) dell'evitamento di condizioni confusive e patologiche di invischiamento), purché non si confonda il concetto di *asimmetria* con almeno tre questioni problematiche e potenzialmente presenti nelle pratiche dell'educatore professionale socio pedagogico implicato in questi servizi.

La prima: è bene, crediamo, non sovrapporre i concetti di “simmetria” e “asimmetria”, funzionali in questo caso a rappresentare (seppur schematicamente, a questo livello del discorso) la necessità di relazioni educative sane e

non invischiate, con quelli di “simmetria” e “complementarietà” presenti nella comunicazione umana (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1971): una relazione educativa volta alla promozione di responsabilità e di autonomia/indipendenza sarà innervata da *pattern* comunicativi tanto simmetrici quanto complementari a livello di qualità relazionale – ponendo la necessaria esplicitazione del conflitto come viatico per comunicazioni chiare e prevedibili – senza scardinare, a livello di struttura, una chiara delimitazione di ruoli e confini.

La seconda: i concetti di asimmetria e giusto-corretto distanziamento non si sovrappongono in nessun caso né con la distanza/il distacco tra educatore e sistema (una sana relazione educativa, fondata su empatia e ascolto attivo, su processi di rispecchiamento e risignificazione funzionali al ripensamento delle pratiche quotidiane di vita, prevede necessariamente la com-partecipazione emotiva dell’educatore) né con l’aprioristica imposizione di percorsi e decisioni pensati “dall’esterno” che mortifichi la partecipazione attiva e consapevole del sistema familiare alla propria progettualità esistenziale.

La terza: in ultima analisi, l’asimmetria potrebbe indurre, nel professionista, interpretazioni lineari nel proprio rapporto con il sistema, ove (richiamando una problematica citata poc’anzi) un’azione “esterna” funga da sostegno deterministico per una modificazione “interna” del sistema stesso. Una lettura complessa e co-evolutiva del problema indurrebbe, quantomeno, a contemplare la necessità di abbandonare la distinzione ontologica tra “osservatore” e “sistema”, esplicitando la «rinuncia all’osservatore stesso come condizione esterna al dominio di osservazione» (Ceruti, 1986, p. 107): sostanzialmente, le transizioni tra educatore e sistema rendono coessenziali il giusto distanziamento e l’attività pratico-trasformativa dell’educatore stesso, rinunciando alla pretesa di rimanere “esterno” al sistema mentre – si badi bene, le due questioni non sono mutualmente esclusive – si esplicita in modo chiaro e inequivocabile la natura dei rispettivi ruoli e confini.

4. Riflessioni sul servizio di Spazio Neutro

Il servizio di Spazio Neutro (noto anche come servizio di “Incontri protetti” o di “Incontri vigilati”), come avviene nel caso dell’Educativa Domiciliare, viene mediato e coordinato dal Servizio Sociale territoriale, presentando tuttavia un aspetto coattivo imposto dall’Autorità Giudiziaria e afferente al Diritto di visita e di relazione a cui il servizio è preposto. Sostanzialmente, l’educatore professionale socio-pedagogico implicato in questo servizio attiva pratiche di mediazione e cura educativa, con evidenti aspetti di protezione, valutazione e monitoraggio, all’interno di incontri tra un minore e una figura adulta di riferi-

mento – generalmente, si tratta dell’incontro tra il minore e il genitore non affidatario in casi di separazioni conflittuali, ove l’Autorità Giudiziaria ha stabilito un affidamento esclusivo a una delle figure genitoriali.

Gli *spazi* del servizio sono pensati e progettati dall’educatore (rimanendo costanti, nella maggior parte dei casi, per tutta la durata dell’intervento) per garantire, in relazione all’età del minore e alle attività che preferisce svolgere, almeno quattro transizioni significative e pensate/progettate singolarmente, pur considerandone sempre la stretta rapportualità: a) l’incontro tra figura adulta incontrante e minore, in presenza dell’educatore; b) l’incontro tra figura educativa e minore, in assenza di ulteriori figure adulte di riferimento; c) l’incontro tra la figura adulta che accompagna il minore e la figura educativa; d) l’incontro tra la figura adulta incontrante e la figura educativa³.

I *tempi* vengono scanditi da calendari emergenti dalla negoziazione tra servizio educativo e membri del sistema familiare, garantendo una frequenza degli incontri costante e periodicamente monitorata dal Servizio Sociale territoriale: la frequenza e la durata degli incontri, a propria volta, è passibile di modifiche sulla base dell’evoluzione degli stessi.

Le *relazioni*, ricalcando e riproponendo quanto già accennato rispetto al servizio di Educativa Domiciliare, presentano tuttavia almeno due problematicità che meritano di essere considerate in questa sede: la *prima* riguarda il rapporto tra *protezione* e *non-intrusività*, per la quale il ruolo dell’educatore deve restare protettivo (nei confronti del minore e della qualità della relazione che si produce durante l’incontro) mentre, proprio come condizione ineludibile a garanzia dei medesimi aspetti protettivi e relazionali, deve mantenere un atteggiamento correttamente distanziato ove l’intervento diretto nella relazione si mantenga essenzialmente marginale a favore di forme di sostegno mirate, non abbandoniche né soffocanti.

La *seconda* riguarda il carattere, già esplicitato a livello semantico, di neutralità: se l’intervento del servizio si pone come “neutrale” rispetto alla cornice giuridica e alle rispettive istanze dei membri del sistema familiare, il ruolo dell’educatore non è concepibile negli stessi termini – come abbiamo avuto occasione di specificare altrove:

3. A queste forme di incontro si possono accompagnare momenti di mediazione con entrambe le figure adulte di riferimento, incontri di raccordo con i membri della rete (psicologi, assistenti sociali, figure a valenza medico-sanitaria o giuridica, esponenti significativi dei contesti educativi formali e non-formali, ulteriori membri del sistema familiare ristretto o allargato ecc.) e, anche, contesti di incontro esterni allo Spazio Neutro vero e proprio: tutte le evenienze citate, certamente riportate a scopo esemplificativo e non esaustive, si collegano allo sviluppo dialettico di ciascun progetto. Anche in questo caso, per una trattazione più distesa si rimanda a D’Antone (2018).

Il carattere co-evolutivo di questo rapporto, per sua natura complesso, conflittuale e non lineare, caratterizza gli interventi educativi familiari indicando nell'educatore che vi è implicato un attore *neutrale* rispetto alla complessità delle dinamiche familiari (perché non giudicante e opportunamente distanziato rispetto a disfunzionali vissuti di triangolazione e/o coalizione) ma profondamente inserito (e, quindi *non-neutrale*) nello sviluppo co-evolutivo del progetto nel suo complesso e nella cura evolutiva delle relazioni che vi si producono (D'Antone, 2018, pp. 31-32).

5. Una sintesi preliminare sui servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità

Gli elementi che riteniamo più utili alla presente disamina, emergenti da una breve riflessione ragionata sui due servizi, convergono sostanzialmente sul sostegno alla genitorialità come questione *complessa e anti-riduzionistica*: entrambi i servizi, che pure, istituzionalmente, si rivolgono a soggetti specifici (il minore in famiglia, la protezione del minore all'interno di "incontri vigilati" ecc.), hanno implicitamente⁴ la funzione di prendere in carico l'intero sistema familiare nella sua complessità, considerando gli elementi di problematicità e disfunzionalità come *storici* e transitori (non, dunque, *naturali*): si tratta di una caratteristica a tal punto rilevante da caratterizzare le fasi di congedo nel *setting* (Cerrocchi & Dozza, 2018) come aprioristicamente pensate all'interno della co-progettazione messa in campo nel lavoro di rete – in questo modo, la progettazione stessa rifletterà la necessità di sostenere ed educare le funzioni genitoriali inespresse o latenti *in un dato momento* senza dare adito a etichette e stigmi sociali (la "capacità" o "incapacità" di "essere" e "fare" il genitore), a fenomeni di dipendenza e invischiamento (quelle per cui l'educatore "sarà sempre" all'interno del sistema) e a dinamiche di persuasione e manipolazione (per le quali l'educatore possa sentirsi l'artefice decisivo ed esclusivo del cambiamento).

Inoltre, le diverse transizioni che l'educatore opera nel/con il sistema familiare non afferiscono solo al disagio o alla disfunzionalità in una o più delimitate aree del suo funzionamento (non avendo di per sé, in qualità di artefice della prassi educativa, un atteggiamento terapeutico), bensì alle più generali dinamiche che il micro-sistema familiare intrattiene con i sovra- e i sotto-sistemi con i quali interagisce, promuovendo forme di facilitazione, sostegno e mediazione di carattere educativo che ne connotano le attività come, in senso ampio, in-

4. È interessante rilevare come la diffusione culturale sui servizi preposti al sostegno della famiglia e della genitorialità abbia, tra le proprie diverse funzioni, quella di promuovere una cultura esplicitamente sistemica ed educativa sui servizi stessi in modo condiviso e uniforme.

terculturale – dunque volte all’inclusione e all’integrazione multidimensionali e dinamiche del soggetto e dei gruppi storici all’interno del macro-sistema sociale.

Ad esempio, in progetti di Educativa Domiciliare sviluppati per/con famiglie migranti, elementi quali il genere e l’integrità psico-fisica⁵ (Ulivieri, 2017) possono rappresentare: a) un ostacolo alla partecipazione della donna ai contesti sociali, alimentando condizioni di isolamento domestico con significative ricadute sull’apprendimento della lingua, sulle possibilità di socializzazione e sulle conseguenti dinamiche di integrazione; b) una comprensione mancata o parziale di condizioni quali disturbi d’ansia o stati depressivi, passibili di riconoscimento come “tratti di carattere” o atteggiamenti di rifiuto sociale assimilabili al separatismo (Cerrocchi, 2013) e non, generalmente, come condizioni inscrivibili in un quadro clinico ed entro un’interpretazione complessa dei traumi legati alla migrazione; c) un potenziale e ambivalente rifiuto della figura educativa (in particolare se di genere maschile) rispetto alla transizione nel contesto domestico in assenza della figura familiare maschile di riferimento. In questi casi, un atteggiamento etnocentrico (per il quale la lettura “esperta” ed “esterna” viene ipostaticamente collocata dall’educatore/équipe come l’unica verità possibile) e riduzionistico (per il quale le disfunzioni del sistema familiare vengono ricondotte dall’educatore/équipe a un problema/soggetto circoscritto e indipendente) da parte del professionista – e, si badi bene, si tratta di atteggiamenti che, in assenza di una strutturazione dell’équipe come contesto formativo e revisionale, possono emergere in maniera implicita e surrettizia – condurrebbe necessariamente ad acuire gli stati disfunzionali rilevati e le relative difficoltà per una concreta integrazione sociale e culturale; mentre, di converso, un atteggiamento complesso e sistemico, problematizzante e aperto, sventerebbe interpretazioni dogmatiche/coloniali (sotto il profilo socio-culturale) e scientificamente patologizzanti (sotto il profilo bio-psicologico) (Cerrocchi, 2013) garantendo all’educatore stesso la possibilità di configurarsi come figura-ponte con l’esterno: ad esempio, attraverso una mediazione (Balsamo, 2003) condivisa e co-evolutiva tra il sistema familiare e servizi territoriali quali i CPIA (Porcaro, 2018) e i CSM, entro la quale l’educatore abbia un ruolo di risignificazione rispetto ai contenuti consolidati nel setting familiare – nei confronti del quale mantenga, comunque, un atteggiamento

5. Il riferimento all’integrità psico-fisica e alla patologia psichica in ambito interculturale non è qui riportato in astratto, ma con la consapevolezza (per certi versi affine alla “psichiatria culturale” o all’etnopsichiatria, e certamente di carattere storico-culturale) dell’importanza sia del contesto fisico, sociale e culturale del soggetto, sia della sua provenienza o appartenenza etnica, dunque della rapportualità complessa tra “etico” ed “emico” nella considerazione antropologica del problema (cfr. Dovigo, 2002, p. 110).

giamento rispettoso dei simboli/significati culturali di cui la famiglia è portatrice – e di facilitazione rispetto all'accesso alla rete dei servizi. Ma su questo torneremo.

6. La scuola come contesto interculturale e l'apprendimento attraverso le differenze

La scuola – da noi intesa, in senso complesso e problematico, come «forma generalizzata di istituzionalizzazione del processo educativo nella società contemporanea, e quindi come elemento molto importante della riproduzione sociale» (Papi, 2001, p. 115) – appare come particolarmente sensibile a recepire istanze di costituzione di *spazi interculturali*, ove la molteplicità delle esperienze di istruzione e di educazione ha condotto e conduce alla sperimentazione di progetti educativi “alla” diversità, “con” la diversità e “attraverso” la diversità (Pinto Minerva, 2002, p. 41). Questo aspetto, inscritto all'interno di una concezione critica e antropologicamente segnata (cfr. Cerrocchi, 2019, pp. 44-45) dell'irruzione di una società multiculturale quale *trend* della contemporaneità (Frabboni & Pinto Minerva, 1994), è connesso alle dinamiche migratorie familiari ove la famiglia stessa, interagendo dialetticamente con il territorio di approdo, tende a incanalare le proprie risorse, in maniera non lineare e conflittuale (Favaro, 2007), sul paese di accoglienza e sui servizi educativi che la innervano – innescando la possibilità (in presenza, naturalmente, di condizioni di reciprocità) di forme di integrazione selettive e interazionistiche (Catarci & Macinai, 2015).

Da un punto di vista strettamente scolastico, gli aspetti che ci sembrano maggiormente rilevanti a questo proposito attengono al ripensamento del *curricolo* – come sintesi di disciplinarietà e relazione (Frabboni, 2002, pp. 80-84), cioè, al contempo, di alfabetizzazione e socializzazione – in senso interculturale, in particolare, al canone in prospettiva curricolare (Baldacci, 2006, p. 154), e a una concezione co-evolutiva del conflitto emergente dalla cooperazione educativa in classe, intesa come laboratorio per educare all'interazione, all'interdipendenza e all'integrazione (Dozza, 2006; Gigli, 2016). Se questo secondo aspetto richiama il *setting* del gruppo classe/sezione (Dozza, 1993; 2000) portando a sintesi, all'interno delle specifiche attività, la dimensione esplicita con quella implicita del curricolo, il primo elicitava un'interpretazione complessa del curricolo scolastico ove il canone, inteso non come aggregato sommativo delle singole opere ma come «insieme di “tipo logico” diverso e superiore» alle stesse (Baldacci, 2006, p. 154), pone il problema dell'educazione come deuteroapprendimento (ivi, p. 64) e dei processi formativi scolastici come percorsi, al

contempo, da aspetti di istruzione di primo livello e dall'acquisizione di abitudini mentali più stabili e duraturi.

All'interno di queste forme di deuterio-apprendimento non risiede soltanto un possibile principio *inter-* e *trans-*disciplinare di tipo strettamente curricolare (anzi, un'impostazione simile semplificherebbe eccessivamente la prospettiva dello *sfondo integratore* che intendiamo proporre in questa sede) (Canevaro & Peticari, 1998) ma, più specificamente, trovano spazio almeno due aspetti legati alla narrazione e alla valorizzazione delle storie di vita (Demetrio, 2012) nell'ottica di una progettualità esistenziale (Bertin & Contini, 2004) ove le transizioni del soggetto all'interno di differenti contesti dell'apprendimento non ne segmentino, a compartimenti stagni, l'unitarietà: il primo è l'*alleanza educativa* scuola-famiglia (Gigli, 2016, pp. 135-154) – ove emerge la problematicità dei contributi educativi che la famiglia può apportare alla vita scolastica non soltanto in ottica qualitativa, ma anche in termini di quantità e frequenza delle interazioni –, mentre il secondo attiene al rapporto *tra la* (anzi, il passaggio *dalla*) maieutica e *la* (*alla*) co-costruzione come concezione co-evolutiva delle relazioni educative a scuola (Fornasa, 1998, p. 203).

Il passaggio verso la *co-costruzione* (sintonico con un'impostazione co-evolutiva e non manipolatoria delle relazioni educative) si iscrive, nell'epistemologia batesoniana, nei processi dell'*apprendimento* (attività capaci di *dare significato* a un evento collocato in un orizzonte *caotico*) come *in-formare* (ovvero, dare forma) ed *ex-ducere* (nella quale si comunica la propria rete di relazioni di senso), in contrapposizione con una visione riduzionistica dell'*in-segnare* come attività sostanzialmente eterodiretta (ivi, p. 204).

Una tale lettura del deuterio-apprendimento, così come esprimibile all'interno del *setting* scolastico e nei diversi livelli del curricolo, pone, sotto il profilo pratico, la maggiore emergenza dei rapporti tra *interno* ed *esterno* (tra contesti formali e contesti non-formali) – nell'ottica del sistema formativo integrato e della rete dei servizi (Frabboni & Pinto Minerva, 1994; Baldacci, 2006) – come innestata nel percorso formativo del soggetto, nella misura in cui attiene alla possibilità di trasformare la *differenza* in *informazione* all'interno di un orizzonte non necessariamente *in-formato* (ad esempio, dal curricolo esplicito) e nella prospettiva interattivo-genetica (Ceruti, 1986) e storico-culturale (Vygotskij, 2007) dell'*incanalamento* dialettico di tale informazione nelle proprie complessive esperienze educative – le *relazioni di senso*.

Detto diversamente: se il ruolo educativo (dunque, di deuterio-apprendimento) dell'insegnante, all'interno di una rete di *differenze* ove la prassi sociale produce *informazione*, può avvalersi della decostruzione (ad esempio) come «una delle risposte possibili alle sfide dell'educazione interculturale» (Vaccarelli, 2019, p. 26), questo è essenzialmente possibile nella misura in

cui «il nostro modo di vedere la realtà sociale e di conoscerla non è mai esattamente la fotografia (che pure sarebbe una rappresentazione) di esso» (ivi, p. 25); cioè, in uno scenario epistemologico in cui “ogni scolareto sa” che la mappa non è il territorio (Fornasa, 1998, p. 202), pur comprendendone (probabilmente, in virtù di processi di riflessione e riproduzioni determinati) (Vygotskij, 2006) la rilevanza in un dato momento, e che tale forma di astrazione (la mappa, appunto) non sia un’apodittica cristallizzazione curricolare, bensì un aggregato complesso di esperienze educative trasversali e permanenti (Baldacci, 2006, p. 55).

In questa prospettiva, il ruolo dell’insegnante e quello dell’educatore professionale socio-pedagogico implicato in servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità si configurano come ruoli *complessi* e, in determinate intersezioni di vita segnate da disagio e disfunzionalità, *interdipendenti*, sia per linee *individuali* (il percorso di apprendimento permanente e unitario, seppur non univoco e deterministico, del soggetto che partecipa in lunghezza, ampiezza e profondità a differenti contesti educativi) (Dozza, 2009) che sociali (in termini di più capillari forme di raccordo e co-progettazione tra la scuola e i servizi territoriali).

La strutturazione di uno *sfondo integratore* tra i diversi sistemi viventi potrebbe rinvenire una soggettività, anche in virtù delle caratteristiche prettamente individuali e flessibili del proprio curricolo in servizio (per altri versi certamente problematiche) (D’Antone, 2018), nell’educatore stesso: le transizioni che l’educatore opera entro i *setting* del sistema familiare determinano: a) una reciproca dinamica di *in-formazione* che ha effetti trasformativi sull’intero assetto del sistema; b) la possibilità di operare transizioni successive *nel sistema scolastico* sostenendo e problematizzando, attraverso un lavoro di mediazione e raccordo ma anche di azione sulle zone di sviluppo prossimali (Vygotskij, 2006) del soggetto, le istanze di sistemi diversi; c), la prassi di sistematizzazione e sostegno/cura educativi al di fuori dei contesti formali e trasversalmente alle trame non formali e informali della società.

Recuperando un esempio citato precedentemente: una donna migrante, all’interno di una famiglia le cui dinamiche – si badi bene: *sistemiche*, ascrivibili a caratteristiche relazionali di omeostasi interna e agli scambi evolutivi con l’esterno (Malagoli Togliatti & Lubrano Lavadera, 2002; D’Antone, 2018) – la conducano a un invisibile e silenzioso isolamento domestico (Ulivieri, 2017, p. 339), potrebbe rinvenire nella lingua un elemento di difficoltà *pratico* (sul piano dell’*alfabetizzazione*, dunque della comprensione e della concettualizzazione nel contesto di approdo, e della *socializzazione*, dunque della possibilità di instaurare relazioni significative sul piano dell’interazione, dell’inclusione e dell’integrazione) (Catarci & Macinai, 2015) e *relazionale* (sul piano delle re-

lazioni di coppia e dei *cicli di vita familiari*, perché si troverebbe in una condizione di sostanziale dipendenza dalle mediazioni del marito o di amici/amiche parlanti la medesima lingua madre o le medesime lingue veicolari) (Ulivieri, 2017, p. 339).

In questa circostanza, se la donna è anche madre, «la *scuola* frequentata dai figli può divenire un luogo di incontro di interlocutori e interlocutrici, un luogo di accoglienza e ascolto di saperi e di informazioni che solo esse possono dare riguardanti la famiglia e i figli» (*ibidem*), ma non è immediato che, come anticipato, la donna sia in condizione di partecipare alla vita scolastica – in termini di accompagnamento dei figli, di partecipazione a colloqui e assemblee (o, nei casi di alunni con certificazione, alla definizione/condivisione del PEI per il raggiungimento di obiettivi minimi o per una programmazione differenziata) e di inclusione nelle attività extrascolastiche definite a scuola.

Nei casi in cui la famiglia sia inserita in percorsi di Educativa Domiciliare, l'educatore professionale socio-pedagogico può agire come figura-ponte a diversi livelli e in relazione a differenti attori della rete: con gli *insegnanti*, per chiarire determinati elementi di funzionamento del sistema familiare che possano sfuggire a sguardi eccessivamente formali e curricolari, ma anche per fornire una lettura alternativa degli stili relazionali del minore/alunno in contesti diversi, recuperabile a un livello curricolare implicito; con il *Servizio Sociale*, per curare un rapporto di rete con la scuola più stretto in termini di frequenza e di qualità degli scambi e degli interventi (non solamente, come accade più di frequente, nei casi di alunni con DSA), sia sotto il profilo didattico (recuperando su un piano più ampio il rapporto tra richieste di programmazione e condizioni segnate da difficoltà o disagio) che educativo; con i *genitori*, per risignificare l'importanza dei contesti formali come viatico per un'integrazione che tenga insieme gli aspetti dell'alfabetizzazione e della socializzazione (per i figli ma, come abbiamo visto, anche per i genitori stessi), ma anche, di converso, per ridimensionarne eventuali letture univoche e totalizzanti di successo (per le quali le richieste genitoriali nei confronti dei figli si segnano di aspettative unilaterali) (Cerrocchi, 2018; 2019); con il *minore*, per prevenire e tentare di recuperare eventuali rischi di dispersione e abbandono, rispecchiarne (nell'ottica della revisione e della rielaborazione) i vissuti problematici, sostenerne la progettualità scolastica integrandone il portato all'interno di una più ampia progettualità esistenziale e fungendo da mediatore tra le istanze del minore, quelle della famiglia e, per ultimo ma non in ordine di importanza, quelle degli insegnanti.

Parallelamente, famiglie migranti, non necessariamente con difficoltà linguistiche, che partecipino a percorsi di Spazio Neutro – in seguito, ad esempio, a una separazione conflittuale avvenuta in seguito a forme di maltrattamento

e abuso⁶, ove la separazione o il divorzio possano anche essere vissuti, dal singolo e dai sistemi familiari allargati, come fallimenti genitoriali, familiari ed esistenziali – potrebbero approcciarsi al sistema scolastico in modo ambivalente: da un lato, cercando nella scuola un contesto di accoglienza e protezione, ove poter raccontare la propria storia e, attraverso la narrazione agli insegnanti, richiedere (esplicitamente o implicitamente) un’attenzione specifica alle condizioni di benessere del minore e sventare, così, eventuali vissuti di frustrazione e fallimento a fronte delle eventuali difficoltà nel programma e nella programmazione scolastici; dall’altro, evitando di connotare la scuola come contesto di “presa in carico” sociale (demandata, ad esempio, al Servizio Sociale, ai consultori, ai centri anti-violenza o alle forze dell’ordine), evitando di raccontare la propria storia e il proprio vissuto per sventare la possibilità di formazione di stereotipi e pregiudizi da parte degli insegnanti – ove si sommino le difficoltà dell’integrazione sociale e culturale con i traumi esperiti dal sistema familiare.

In questo caso, connotare il servizio di Spazio Neutro non solo come garanzia del Diritto di visita e di relazione ma, anche e soprattutto, come servizio a sostegno della famiglia e della genitorialità, permetterebbe all’educatore, che vi è implicato, di operare le necessarie transizioni tra sistema familiare, Servizio Sociale e scuola, fornendo sul piano educativo una lettura (certamente parziale rispetto all’intervento complessivo di Spazio Neutro, ma funzionale alle necessità di *quelle* transizioni) delle diverse – anche qui – *transizioni* che il minore opera periodicamente, e in modo significativo rispetto al proprio complessivo deuterio-apprendimento, in un determinante contesto extra-scolastico, operando una mediazione (dunque fornendo un punto di vista “terzo” e “professionale, ancorché non-neutrale nei termini citati) tra le istanze genitoriali (negli estremi rigidi e diffusi, iper-protettivi e abbandonici) (Malagoli Togliatti & Lubrano Lavadera, 2002) e quelle degli insegnanti – contribuendo dunque, a questo livello logico, all’elaborazione condivisa di un possibile *sfondo integratore* tra piani e sistemi diversi.

Il fattore decisivo in entrambi questi contesti – qui riportati a titolo d’esempio pur consapevoli di una loro necessaria didascalicità – riguarda il carattere sostanzialmente individuale dell’intervento educativo, qualitativamente diverso dalla dimensione collegiale che caratterizza la professione insegnante; in

6. Ci rendiamo conto del fatto che la casistica, nei servizi di Educativa Domiciliare e di Spazio Neutro, sia decisamente ampia e a tal punto complessa da rischiare, a fronte di situazioni particolarmente problematiche, di connotare le azioni educative che vi sono implicate di semplificazioni sul piano etico e di legittimità; consapevoli di queste possibili ricadute e, altresì, del temalimite all’interno di questa sede, ci limitiamo a rimandare a “D’Antone, 2018” per una trattazione esclusiva, per quanto parziale e inconclusa, dei servizi in esame.

quest'ottica, per salvaguardare la dimensione sociale che caratterizza la progettazione e la revisione in contesti complessi (oltre che la più generale produzione della conoscenza) risulta determinante fare un cenno, pur rapido, alla dimensione dell'équipe educativa.

7. L'équipe come contesto formativo e revisionale per l'educatore come “figura ponte”

Il momento di sintesi sociale che l'educatore rinviene entro tali transizioni prevalentemente individuali è rappresentato dall'équipe, in qualità di contesto fisico e mentale in cui esercitare un “confronto doppio e multiplo” necessario, sotto il profilo *cognitivo*, per progettare, monitorare e verificare la qualità e l'andamento di interventi educativi complessi; mentre, sotto il profilo *emotivo*, per condividere buone prassi e difficoltà personali (D'Antone, 2018, pp. 110-116).

Il carattere decisivo di tale contesto, come viatico per rifuggire l'autoreferenzialità e l'isolamento e, contestualmente, come momento preventivo e di risignificazione in casi di *burn-out*, ha condotto all'elaborazione di uno strumento⁷, progettato e fruibile in ambiente digitale, che abbia la funzione di a) estendere il portato dell'équipe oltre i momenti istituzionalmente pensati per le riunioni in presenza e, al contempo, b) potenziarne le funzioni in termini di revisione e formazione permanenti.

Lo strumento è stato realizzato utilizzando due piattaforme gratuite: *Wordpress* – come *sito web*, *blog* per la discussione di équipe e *cloud storage* di documentazione – e *Google Forms* – una piattaforma strutturata per moduli pensata per garantire un inserimento di informazioni conformi alle prospettive pedagogiche dello strumento stesso. Entrambe le piattaforme, integrate in modo tale da poter usufruire delle possibilità di entrambe muovendo da un unico sito principale, sono fruibili anche attraverso dispositivi mobili.

La piattaforma *Wordpress* è suddivisa in quattro sezioni, corrispondenti ad

7. Lo strumento di cui si discute brevemente in questa sede è stato svolto all'interno dell'Assegno di Ricerca (Senior) “Messa a punto in ambiente digitale di materiali di analisi e di formazione in servizi di Educativa familiare” (2018/2019) svolto dal Dott. Alessandro D'Antone presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia (la cui Tutor e Referente Scientifica è stata la Prof.ssa Laura Cerrocchi, afferente al medesimo Dipartimento), in collaborazione tra la Regione Emilia-Romagna e la Cooperativa Sociale Pangea di Rubiera-Scandiano (a Reggio Emilia, la cui referente, in qualità di Responsabile dei servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità, è stata la Dott.ssa Anna Colombini), che ne sono stati co-finanziatori.

altrettanti moduli *Google Forms: Contributi* (in cui vengono raccolte le testimonianze dei professionisti rispetto ai vissuti, alle difficoltà e alle buone prassi esperite nel corso della pratica professionale); *Strumenti* (in cui vengono raccolti bibliografia, materiali e strumenti, inediti o pubblicati, in uso o potenzialmente utilizzabili all'interno dell'équipe); *Territorio* (in cui l'obiettivo è quello di elaborare una mappatura del territorio ove opera l'équipe in termini di contesti educativi non formali); infine, *Corsi di formazione* (sezione pensata e progettata per tenere traccia delle tematiche e della documentazione relative ai corsi di formazione in servizio frequentati dai membri dell'équipe). Il materiale raccolto all'interno di ciascun modulo (in cui ogni passaggio è corredato da spiegazioni ed esempi per una compilazione più omogenea) viene inserito nella relativa sezione della piattaforma *Wordpress*, organizzato in un diagramma ad albero per una migliore ricerca e la relativa possibilità di partecipazione da parte dei membri dell'équipe.

In particolare, la sezione *Contributi*, avvalendosi della categoria pedagogica di *setting* (Cerrocchi & Dozza, 2018), permette all'educatore professionale socio-pedagogico di operare, attraverso un'impostazione narrativa e clinica (Demetrio, 2012), una sintesi riflessiva entro le proprie pratiche professionali tra le finalità dell'intervento educativo (comprehensive di teorie e di epistemologie: il *sistema d'ipotesi*) (Dozza, 2006) e gli aspetti di organizzazione e dinamica emergenti entro le transizioni tra i diversi sistemi familiari e i relativi contesti dell'apprendimento a essi interni o esterni.

In questo modo, attraverso la narrazione della prassi come strumento formativo (Demetrio, 2012), l'educatore ha la possibilità di pensare in termini complessi le diverse transizioni sistemiche che opera all'interno dei contesti sociali, riflettendo "in permanenza" sul proprio ruolo *specifico* (il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità) e su quello *interconnettivo* (tra sistemi dotati di propria autonomia e specificità).

8. Conclusioni

Resta evidente come una simile concezione complessa e integrata del lavoro di rete presenti necessari elementi di *continuità* sinergica e strategica a cui, altrettanto necessariamente, si accompagnino forme (positive e co-evolutive) di «*discontinuità*, in termini di specifico formativo di agenzie e attori (come scuola e famiglia, rispettive figure professionali e parentali, evitando assenze e sostituzioni, confusioni e contraddizioni)» (Cerrocchi, 2019, p. 46). I rispettivi specifici formativi (professionali e di contesto) rappresentano, quindi, un sostrato determinante per pensare e progettare la co-essenzialità tra formale e

non-formale senza diluire i rispettivi sguardi problematizzanti in secche confusive e sostanzialmente abbandoniche.

Si tratta, dunque, di un tentativo (certamente aperto e in-concluso) per pensare l'educatore, in qualità di "figura-ponte" tra sistemi che attengono a diversi livelli logici e di complessità, come soggettività *individuale* e *di sistema* capace di contribuire a dare forma, in costante raccordo con insegnanti, dirigenti, pedagogisti e attori significativi della rete dei servizi (*ibidem*), a un potenziale *sfondo integratore* (come specificazione a un livello logico diverso, ma ad essa complementare, dell'*idea-limite* proposta dal sistema formativo integrato) (Frabboni & Pinto Minerva, 1994) che tenga insieme la complessità della scuola e dei suoi attori e quella dei contesti educativi per il sociale (Cerrocchi & Dozza, 2018) a sostegno della famiglia e della genitorialità.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2006), *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- Baldacci M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.
- Balsamo F. (2003), *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*, Carocci, Roma.
- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bertin G.M. & Contini M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma.
- Canevaro A. & Peticari P. (1998), *Né tuttologi né specialisti. Conversazione su "Gregory Bateson e il lavoro che facciamo"*, in Manghi S. (1998) (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Cortina, Milano, pp. 171-189.
- Catarci M. & Macinai E. (2015), *Le parole-chiave della pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa.
- Catarsi E. (2008), *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma.
- Cerrocchi L. (2013), *L'intercultura in prospettiva pedagogica. Tra processi e pratiche*, Adda, Bari.
- Cerrocchi L. (2018), *La famiglia come osservatorio e progetto migratorio in prospettiva pedagogica*, in Brescianini C. (2018) (a cura di), *Sguardi simmetrici. Ragazzi che vengono da lontano nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, TECNODID, Napoli, pp. 157-178.
- Cerrocchi L. (2019), «Famiglia e Scuola in contesti multiculturali. Tra conoscenza e progettazione pedagogica e didattica», in *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), pp. 41-58.
- Cerrocchi L. & Dozza L. (2018) (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano.

- Ceruti M. (1986), *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano.
- D'Antone A. (2018), *La famiglia come sistema educativo. Analisi e messa a punto del setting di educativa familiare a valenza pedagogica*, Adda, Bari.
- Demetrio D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.
- Dovigo F. (2002), *Etnopedagogia. Viaggiare nella formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Dozza L. (1993), *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dozza L. (2000), *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*, in Contini M. (2000) (a cura di), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma, pp. 47-90.
- Dozza L. (2006), *Relazioni cooperative a scuola*, Erickson, Trento.
- Dozza L. (2009), «Apprendere per tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo», in *Pedagogia più Didattica*, 1, pp. 29-34.
- Favaro G. (2007), «Essere genitori altrove. Le famiglie immigrate: caratteristiche, storie, modelli educativi», in *REMHU*, 15(30), pp. 65-78.
- Fornasa W. (1998), *Maestro. Perché le cose finiscono in disordine? Epistemologia ecologica e processi educativi*, in Manghi S. (1998) (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Cortina, Milano, pp. 201-212.
- Frabboni F. (2002), *Il curriculum*, Laterza, Roma-Bari.
- Frabboni F. & Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Fruggeri L. (1997), *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*, NIS, Roma.
- Gigli A. (2016), *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*, Junior, Parma.
- Malagoli Togliatti M. & Lubrano Lavadera A. (2002), *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*, il Mulino, Bologna.
- Papi F. (2001), *Sull'educazione*, Ghibli, Milano.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Porcaro E. (2018), «Il ruolo dei CPIA nel processo di integrazione linguistica dei migranti con focus sui MSNA», in *Sguardi Simmetrici. Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna*, pp. 111-126.
- Tramma S. (2017), «Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità», in *Pedagogia Oggi*, XV(2), pp. 107-120.
- Ulivieri S. (2017), *Genere, etnia e identità*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F. & Portera A. (2017) (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, pp. 333-342.
- Vaccarelli A. (2019), «Intercultura e formazione degli insegnanti: percorsi di decostruzione pedagogica», in *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*. 17(1), pp. 22-40.
- Vygotskij L.S. (2007), *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze-Milano.
- Watzlawick P., Beavin J.H. & Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.

12. Uno studio sulla povertà educativa all'Aquila. Scuola ed extrascuola nella percezione dei genitori italiani e di altra cittadinanza

di Nicoletta Di Genova

1. Povertà educativa nella società multiculturale

Nell'introdurre i dati della ricerca presentata nei paragrafi successivi, sembra opportuno delineare i caratteri del fenomeno della povertà educativa nel tentativo di definire e interpretare un tema di particolare interesse nell'attuale dibattito pedagogico e delle scienze dell'educazione (Visalberghi, 1978).

Si tratta di un concetto che ha sicuramente le sue novità nell'inquadrare situazioni sociali ed educative significativamente legate all'attuale contesto storico, nello stesso tempo rimanda a condizioni e problemi che sono di più antica origine. Pensare alla povertà educativa significa pensare a tutte quelle situazioni di svantaggio socio-economico che, nell'attraversare i diversi momenti storici e sociali, hanno assunto forme tra loro diversificate ma sempre riconducibili ai temi dell'alfabetizzazione e dell'inclusione sociale. La povertà educativa si contraddistingue, quindi, per essere composta da una moltitudine di elementi di natura economica, sociale, culturale, legati a numerose forme di disuguaglianza e di esclusione sociale.

Alla luce di queste considerazioni appare difficile dare una lettura univoca e una conseguente interpretazione esaustiva del fenomeno. Tra i possibili punti di partenza per avviare il discorso utile in questa sede, si colloca la definizione che ne fornisce Save the Children (2014, p. 4): «per povertà educativa si intende la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni». Tale punto di vista è ripreso e ampliato da Openpolis¹ che suggerisce

1. La Fondazione Openpolis, in collaborazione con l'impresa sociale Con i Bambini, lavora per mappare la presenza e la qualità dei servizi in tutti i comuni italiani su scuola, cultura, sport e servizi sociali e rende disponibili dati e analisi sul tema al fine di promuovere l'informazione e dare slancio e contributo al dibattito sulla condizione dei minori in Italia. Testo disponibile su: www.openpolis.it/cosa/poverta-educativa/.

risce una visione che tende a sottolineare l'ampiezza delle categorie cui poter far riferimento:

un minore è soggetto a povertà educativa quando il suo diritto ad apprendere, formarsi, sviluppare capacità e competenze, coltivare le proprie aspirazioni e talenti è privato o compromesso. Non si tratta quindi di una lesione del solo diritto allo studio, ma della mancanza di opportunità educative a tutto campo: da quelle connesse con la fruizione culturale al diritto al gioco e alle attività sportive. Minori opportunità che incidono negativamente sulla crescita del minore. Generalmente riguarda i bambini e gli adolescenti che vivono in contesti sociali svantaggiati, caratterizzati da disagio familiare, precarietà occupazionale e deprivazione materiale.

La lettura di questa definizione offre lo spunto per delineare alcuni degli elementi che costruiscono il vocabolario di parole chiave che compongono il fenomeno, per consentire una lettura appropriata e il più possibile completa dei fattori che concorrono a produrre situazioni di povertà educativa: il tema dei *diritti* delle bambine e dei bambini; delle *uguaglianze/disuguaglianze* sociali; la questione della *dispersione scolastica* come effetto e presupposto della povertà educativa (Benvenuto, 2011); la privazione di *opportunità di accesso* a forme educative in grado di potenziare e dare slancio allo sviluppo dell'individuo e, di conseguenza, il ruolo della *società educante*, intesa come *contesto sociale* che fa da contenitore di tutte le azioni di prevenzione e contrasto al fenomeno. Gli stessi molteplici problemi che generano forme plurime di povertà educativa sono a loro volta interconnessi tra di loro e si configurano come concause alla formazione di spirali di limitazioni alle possibilità di un sano sviluppo.

Il concetto di povertà educativa può essere introdotto, quindi, nella società odierna, multiculturale e *liquida*, come un fenomeno multidimensionale. Nel definirne il carattere, infatti, appare riduttivo concentrare l'attenzione sulla sola componente economica, che pure gioca un ruolo fondamentale nella definizione del problema. Esiste certamente una correlazione tra condizioni economiche e povertà educativa: i minori che vivono in famiglie particolarmente svantaggiate da un punto di vista economico avranno sicuramente difficoltà di accesso al "capitale sociale" e al "capitale culturale", per dirla con le parole di Bourdieu (1972). Lo stretto legame tra condizione economica e educativa è sottolineato dai dati Istat 2019², secondo i quali la diffusione della povertà diminuisce al crescere del titolo di studio. Se la persona di riferimento in famiglia ha conseguito un titolo almeno di scuola secondaria superiore, l'incidenza della povertà

2. Istat (2019), *Povertà in Italia*.

assoluta è pari al 3,8%, mentre si attesta su valori attorno al 10,0% se ha al massimo la licenza di scuola media. Da questi dati emerge chiaramente il circolo vizioso che ascrive il destino di quelle bambine e quei bambini che non hanno a disposizione gli strumenti economici ed educativi per sottrarsi alla condizione di povertà. Nello stesso tempo, occorre ricordare che numerose forme di povertà educativa – associate a carenze di tipo relazionale, negligenza genitoriale, trascuratezza educativa o inadeguatezza del contesto territoriale – sono presenti anche in situazioni non particolarmente svantaggiate dal punto di vista socio-economico.

Nel considerare i dati sulla povertà assoluta forniti dall'Istat (2019), appare significativa l'incidenza della povertà assoluta nelle famiglie con stranieri (31,1%), dati che possono essere letti accanto a quelli sulla dispersione scolastica elaborati dal MIUR (2019)³: nella scuola secondaria di I grado la percentuale di alunni stranieri che abbandona la scuola si è attestato, nel periodo considerato, al 2,92%, rispetto allo 0,45% relativo agli alunni con cittadinanza italiana. Questo impone qualche riflessione sulla presenza di studenti migranti o con *background* migratorio nella scuola italiana, che si traduce in un dibattito, fertile e complesso, che pone l'intercultura quale nuova sfida per l'educazione e la pedagogia del III millennio (Catarci & Fiorucci, 2015). Notiamo che gli studenti di altra cittadinanza rappresentano una fetta importante della popolazione scolastica, sulla quale, non solo per effetto di condizioni socioeconomiche più svantaggiate o per i problemi (relativi agli studenti non italofoeni) riguardanti l'italiano L2, ricade negativamente una cultura organizzativa e didattica che ancora non è riuscita ad implementare quanto previsto dalla normativa e dalle migliori indicazioni⁴ che la pedagogia interculturale ha formulato (Vaccarelli, 2011).

Nell'esplorare i fattori inerenti il discorso sulla povertà educativa potrebbe valere la pena riflettere su quello che invece può essere definito *fattore inverso* del fenomeno: il *benessere educativo*, considerato come:

una percezione positiva dell'ambiente scolastico, che comprende il senso di soddisfazione per quanto avviene a scuola, la percezione positiva del clima scolastico, la sicurezza psicologica e la riduzione dei fattori di disagio (Antonova, Chumakova & Stanzione, 2017, p. 85).

3. MIUR (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2017-2018*, testo disponibile su: miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429.

4. MIUR (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*; MIUR (2014), *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

Una esperienza educativa può essere definita di qualità se si tiene conto del tipo di interazione che l'individuo ha con l'ambiente. Nel 1938 Dewey scriveva:

Crede che ogni educazione autentica proviene dall'esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative. Esperienza e educazione non possono equivalersi. Ci sono difatti delle esperienze diseducative. È diseducativa ogni esperienza che ha l'aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell'esperienza ulteriore. Un'esperienza può procurare incallimento; può diminuire la sensibilità e la capacità di reagire (Dewey, 1938, pp. 11-12).

Le parole di Dewey indirizzano il discorso sull'ambiente e sul suo ruolo di generatore di esperienze che possono avere ricadute molto positive, non solo su tutti quegli aspetti puramente educativi in grado di consentire lo sviluppo dell'individuo nella giusta traiettoria evolutiva, ma anche come potente strumento di interruzione di cicli di ripetizione di svantaggio e di disuguaglianza tra generazioni. Al contempo, se l'ambiente educativo non risponde adeguatamente ai bisogni di chi lo abita può essere esso stesso causa di povertà educativa, ostacolando quella che Rogers chiama *tendenza attualizzante* degli individui, ovvero la loro capacità intrinseca di orientarsi selettivamente e in modo diretto verso il completamento e l'attualizzazione delle proprie potenzialità (Rogers, 1980). Si parla di *ambiente educativo di qualità* riferendoci a quel contesto che offre ai suoi fruitori una percezione positiva del suo *totale assetto sociale*: delle relazioni con gli altri attori, della sensazione di pieno coinvolgimento nelle esperienze, delle emozioni che suscita, del senso di autoefficacia che ne deriva. Si tratta, in sostanza, di quell'ambiente che contiene quell'insieme di interazioni positive in grado di soddisfare la vasta gamma di bisogni che investe l'individuo. Il livello di benessere percepito sarà quindi strettamente connesso alle opportunità di esperienza educativa degli individui globalmente intesa, che coinvolge la scuola, la famiglia e il territorio, con tutte le sue opportunità culturali che rimandano ai contesti dell'educazione informale e non formale, come aree di produzione e fruizione di esperienze educative in rapporto di stretta vicinanza e interdipendenza.

2. La ricerca nel contesto aquilano: una realtà multiculturale nel post-emergenza

La povertà educativa è oggetto di numerose pubblicazioni da parte di enti ed organizzazioni espressione del mondo accademico o del Terzo settore, ol-

tre a investimenti di fondi che danno slancio ad una serie di azioni progettuali⁵ con finalità sociali ed educative. I dati qui presentati sono il frutto di un lavoro di monitoraggio svolto dall'Università degli Studi dell'Aquila inserito in una di queste iniziative promosse dalla Fondazione Con i Bambini, il progetto *Solo Posti in Piedi. Educare oltre i banchi* che ha preso vita a L'Aquila a dieci anni dal sisma del 2009 causa della morte di 309 persone e della distruzione del tessuto urbano dell'intero capoluogo di Regione e paesi limitrofi. Abitazioni e sedi Istituzionali (Prefettura, Questura, Ospedale, Università e edifici scolastici) sono stati colpiti duramente, riportando gravi danni strutturali e causando oltre 73.000 sfollati nell'immediato post-emergenza. A distanza di dieci anni dal terremoto dell'Aquila ancora molto c'è da fare per garantire ai bambini, ai ragazzi, alle famiglie e a tutta la popolazione una *riappropriazione* autentica e realmente concreta – potremmo dire quotidiana – della città. Nel corso di questi anni, diverse ricerche hanno evidenziato che:

- lo stato della convivenza tra italiani e stranieri è stato alterato dall'emergenza abitativa: la competizione sociale per l'accesso alle abitazioni, a fronte di un bisogno primario come quello della casa, ha permesso l'avanzare di sentimenti di ostilità e diffidenza non presenti prima del sisma (Vaccarelli, 2012);
- nelle bambine e nei bambini, nelle ragazze e nei ragazzi aquilani, il concetto di città si è indebolito, rendendo necessario un lavoro di *ri-costruzione* del concetto e del significato stesso di città e dunque del rapporto con lo spazio urbano e sociale, anche nella prospettiva dello sviluppo di un senso di appartenenza consapevole e attivo (Vaccarelli, 2015). La narrazione di sé si configura come elemento essenziale per permettere a bambine e bambini di esprimere il loro vissuto di cittadini e recuperare quel *senso della città* così indebolito nei loro pensieri e nelle loro emozioni (Di Genova, Ferretti & Puglielli, 2019);
- la dimensione entro cui muovere le azioni educative si basa sulla riattivazio-

5. Di particolare interesse è l'esperienza dell'Impresa sociale Con i Bambini, una società senza scopo di lucro interamente partecipata dalla Fondazione Con il Sud, nata nel giugno 2016 per attuare i programmi del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Il Fondo nasce da un'intesa tra le Fondazioni di origine bancaria rappresentate da Acri, il Forum Nazionale del Terzo Settore e il Governo e ha una dotazione di 360 milioni di euro per tre anni. Con i Bambini ha attivato tre bandi (Prima Infanzia 0-6 anni, Adolescenza 11-17, Nuove Generazioni 5-14 anni), Iniziative in cofinanziamento e percorsi di Progettazione partecipata nelle aree terremotate del centro Italia. In due anni ha selezionato 272 progetti per contrastare il fenomeno della povertà educativa minorile nel Paese. Attualmente è in corso la valutazione delle proposte ricevute in risposta al quarto bando "Un passo avanti".

ne di resilienza e socialità attraverso percorsi educativi che utilizzano il territorio come uno dei principali mediatori. L'educazione *outdoor*, negli spazi aperti, si configura come importante strumento per incrementare comportamenti di cooperazione e solidarietà, utili a sostenere la resilienza in un contesto da ricostruire anche socialmente e culturalmente (Calandra, González & Vaccarelli, 2016).

Il progetto *Solo posti in piedi. Educare oltre i banchi* nasce con l'intenzione di rispondere ai problemi dei soggetti e della comunità attraverso una serie di attività di stimolo culturale e educativo (laboratori nelle scuole, formazione di genitori e insegnanti, iniziative cittadine) e, come tappa finale delle azioni, l'attivazione di una ludoteca comunale nel centro della città. Il bando *Nuove Generazioni*⁶ è stato l'occasione per aprire collaborazioni e partenariati ad ampio respiro che hanno coinvolto enti pubblici, associazioni e scuole. L'Università degli Studi dell'Aquila ha preso in carico l'azione di monitoraggio delle attività progettuali predisponendo e somministrando 1292 questionari rivolti alle tre categorie di soggetti destinatari delle azioni previste: alunni, genitori e insegnanti. La finalità della ricerca, attualmente in corso per la seconda annualità di progetto, è stata quella di verificare l'andamento delle azioni progettuali e di osservare lo stato della povertà educativa nel territorio aquilano. I risultati esplorati in questa sede riguardano il questionario rivolto ai genitori nel tentativo di confrontare percezioni, atteggiamenti e grado di soddisfazione rispetto alle offerte educative territoriali (formali, non formali e informali) dei genitori italiani e stranieri. Le dimensioni e le variabili esplorate nel questionario rivolto ai genitori sono riportati nella *Tabella 1*.

6. Bando che l'impresa sociale Con i Bambini rivolge agli enti di Terzo settore e al mondo della scuola con l'obiettivo di mettere in campo progetti di contrasto alla povertà educativa minorile. Scopo del bando è quello di promuovere il benessere e la crescita armonica dei minori nella fascia di età 5-14 anni, in particolare di quelli a rischio o in situazione di vulnerabilità: di tipo economico, sociale, culturale, richiedendo progetti in grado di promuovere e sviluppare competenze personali, relazionali, cognitive dei ragazzi. I progetti devono essere in grado di incidere in modo significativo sia sui loro percorsi formativi che su quelli di inclusione sociale, attraverso azioni congiunte "dentro e fuori la scuola", sviluppando e rafforzando l'alleanza, le competenze, il lavoro e la capacità di innovazione dei soggetti che si assumono la responsabilità educativa ("comunità educante") e prevenendo precocemente varie forme di disagio: dispersione e abbandono scolastico, bullismo e altri fenomeni di disagio giovanile. Testo disponibile su: www.coni-bambini.org/bando-nuove-generazioni-5-14-anni/.

Tabella 1 – Le dimensioni e le variabili esplorate nel questionario genitori.

<i>Dimensioni</i>	<i>Variabili</i>
Dati generali	<ul style="list-style-type: none"> • data • classe • scuola • compilatore
Situazione familiare	<ul style="list-style-type: none"> • n. figli • altri membri della famiglia
Situazione di contesto	<ul style="list-style-type: none"> • tipologia abitativa • dimensioni abitazione
Informazioni sui genitori	<ul style="list-style-type: none"> • età • nazionalità • titolo di studio • professione svolta • orario di lavoro settimanale • residenza
Territorio aquilano	<ul style="list-style-type: none"> • percezione del rischio post-sisma
Supporto all'educazione esterno al nucleo	<ul style="list-style-type: none"> • supporto della rete familiare • supporto delle amiche/amici • figure esterne alla rete familiare/amicale
Tempo speso con i figli	<ul style="list-style-type: none"> • gioco • compiti scolastici • spazi aperti • cinema, musei concerti e sport
Interesse per attività culturali/ricreative	<ul style="list-style-type: none"> • fruizione attività
Qualità della vita	<ul style="list-style-type: none"> • qualità dell'offerta scolastica (in relazione al post terremoto) • qualità dell'offerta sportiva • qualità delle iniziative di tipo culturale • conformità alle esigenze dei bambini • ludoteca
Autopercezione delle competenze genitoriali	<ul style="list-style-type: none"> • comunicazione efficace • riconoscimento dei bisogni • riconoscimento e sviluppo delle potenzialità

Dati figlio/a

- età
- luogo di nascita
- eventuale data di arrivo in Italia
- condizione psico-fisica
- status giuridico
- percorso prescolare

Aspetti dell'esperienza scolastica del figlio/a

- rendimento e profitto
- benessere scolastico
- motivazione e interesse nello studio
- rapporto con compagni e compagne
- rapporto con le/gli insegnanti

Extrascuola

- attività extrascolastiche
- vacanze
- tempo libero
- fruizione di TV
- computer
- fumetti, libri (non scolastici), riviste
- gioco con amici/amiche.

Nell'a.s. 2018-2019 sono stati somministrati 631 questionari per un totale di 537 genitori rispondenti.

Il quadro che emerge ci pone di fronte ad un 78,9% di famiglie italiane, un 4,1% di famiglie di altra cittadinanza arrivate in Italia da meno di dieci anni e un 12,7% di famiglie con figli nati in Italia e che quindi possiamo considerare bambini di seconda generazione. Queste famiglie verranno indicate nell'analisi dei dati come *famiglie con background migratorio*. Le nazionalità maggiormente rappresentate sono quella rumena, quella albanese e quella macedone (complessivamente il 66,07%) con altre provenienze tra di loro molto frammentate e articolate.

3. Alcuni dati

Considerando la diversa natura delle condizioni che generano povertà educativa, l'analisi dei dati sarà presentata in base ad alcuni indicatori considerati nell'ambito della ricerca.

Il primo aspetto osservato è lo *status* socio-economico delle famiglie partecipanti, esplorato attraverso l'analisi di diversi indicatori tra cui la tipologia abitativa delle case in cui le famiglie risiedono. Nel considerare questa variabile occorre premettere come – nel territorio aquilano, a seguito del sisma del 2009 – la città presenta centri abitativi costruiti dieci anni fa come temporanei,

i cosiddetti MAP (moduli abitativi provvisori, destinati ai piccoli comuni) e CASE (complessi antisismici sostenibili ecocompatibili). Con il progredire della ricostruzione e con il ritorno nella casa di proprietà di molti cittadini sfollati dopo il terremoto, queste abitazioni si sono gradualmente svuotate e sono state destinate dal Comune dell'Aquila a nuclei familiari con fragilità sociali, in condizioni di povertà o di reddito limitato.

Dall'analisi dei dati emerge che tra le famiglie italiane raggiunte, il 3,8% alloggia in CASE/MAP (con accesso tramite bando), mentre tra le famiglie di origine di altra nazionalità la percentuale sale al 30%. Queste differenze percentuali sono statisticamente significative applicando il test parametrico del Chi-quadro di Pearson (sig. 0,000) i cui esiti non sono riportati per ragioni di spazio. Questo dato dimostra come, tendenzialmente, le famiglie straniere residenti nel territorio aquilano siano più svantaggiate da un punto di vista socio-economico e si trovino a vivere, in percentuali maggiori rispetto agli italiani, anche in contesti a rischio di marginalità sociale. A conferma del legame tra condizione economica e livello di istruzione notiamo che solo il 10,5% delle madri di altra nazionalità intervistate ha conseguito la laurea, a fronte del 44,1% delle mamme italiane. Il 28,9% delle madri di altra nazionalità ha interrotto gli studi dopo la scuola di base, di contro solo l'8,4% delle italiane si trova nella stessa situazione. Condizione analoga si presenta nell'analisi del titolo di studio dei padri: si è fermato alla scuola di base il 43,6% degli stranieri contro il 16,6% per gli italiani; per quanto riguarda i titoli universitari solo il 2,6% degli stranieri ha acquisito una laurea contro il 22% degli italiani. Anche in questo caso la significatività statistica è massima (sig. 0,000).

Il titolo di studio dei genitori ben si correla (coefficiente Rho di Spearman) con il grado di interesse per le attività culturali, misurato attraverso scala da 1 a 4. Sicuramente il dato può essere spiegato anche attraverso il *background* socio-economico, ma risulta evidente che il titolo di studio raggiunto possa di fatto orientare verso interessi che riguardano il cinema, il teatro, i musei, i concerti, lo *shopping* e i viaggi. I dati ci restituiscono, sia per il padre che per la madre, una correlazione negativa solo per la variabile *interesse allo shopping* (Tabella 2).

Tabella 2 – Correlazioni tra titolo di studio (Tds) e interesse per attività culturali (Rho di Spearman).

	Tds padre	Tds madre	Cinema	Teatro	Musei	Concerti	Shopping	Viaggi
Tds padre	1,000	0,521**	0,207**	0,210**	0,278**	0,193**	-0,124**	0,152**
		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,008	0,001
Tds madre	0,521**	1,000	0,246**	0,298**	0,354**	0,293**	-0,083	0,175**
	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,065	0,000
Cinema	0,207**	0,246**	1,000	0,508**	0,404**	0,459**	0,089*	0,303**
	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,042	0,000
Teatro	0,210**	0,298**	0,508**	1,000	0,590**	0,506**	0,040	0,362**
	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,361	0,000
Musei	0,278**	0,354**	0,404**	0,590**	1,000	0,461**	-0,072	0,330**
	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,106	0,000
Concerti	0,193**	0,293**	0,459**	0,506**	0,461**	1,000	0,106*	0,313**
	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,016	0,000
Shopping	-0,124**	-0,083	0,089*	0,040	-0,072	0,106*	1,000	0,198**
	0,008	0,065	0,042	0,361	0,106	0,016		0,000
Viaggi	0,152**	0,175**	0,303**	0,362**	0,330**	0,313**	0,198**	1,000
	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Di pari passo si muove anche la fruizione di attività culturali nel tempo extra-scolastico (*Figura 1*). Si nota come gli alunni di altra nazionalità e quelli di seconda generazione *non* svolgano alcuna attività pomeridiana per oltre il 25% dei casi, mentre quelli italiani solo per il 4,3%. Anche in tale direzione, riteniamo che la condizione economica possa spiegare questo dato. Si rivelano interessanti le preferenze verso cui si orientano le famiglie di al-

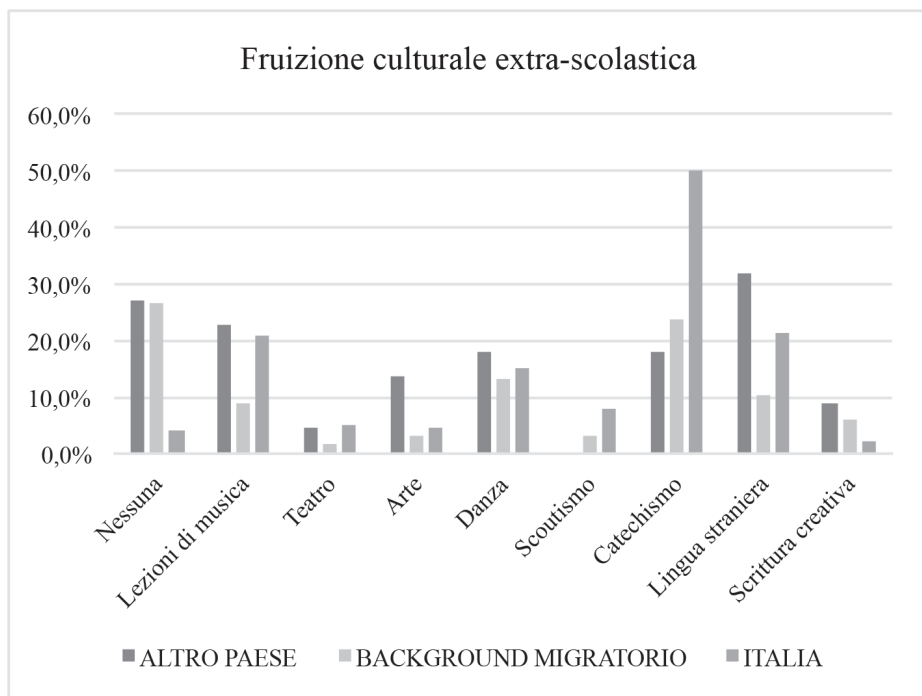


Figura 1 – Fruizione di attività culturali nel tempo extra-scolastico.

tra nazionalità: i corsi di lingua straniera sono l'attività maggiormente scelta e questo lascia immaginare un'importanza prioritaria data da queste famiglie alla capacità di comunicare e interagire anche attraverso lingue diverse da quelle di origine.

Per quanto riguarda il rapporto con la scuola sono state esplorate alcune delle dimensioni che interessano la soddisfazione per l'esperienza scolastica dei figli e in particolare: il rendimento e il profitto, il rapporto con compagni e compagne, la motivazione e l'interesse nello studio, il rapporto con gli/le insegnanti. L'analisi dei punteggi medi riportati sui diversi indicatori (su scala da 1 a 4), unitamente all'analisi della varianza a una via, di cui si riportano soltanto i risultati sintetici (indice F di Fisher e significatività), mostra differenze statisticamente rilevanti soltanto nei casi della soddisfazione per il profitto e per il rapporto con i compagni; in queste aree il grado di soddisfazione dei genitori italiani è più alto. Gli altri indicatori mostrano punteggi lievemente più alti per gli italiani, ma non emergono differenze statistiche significative (Figura 2).

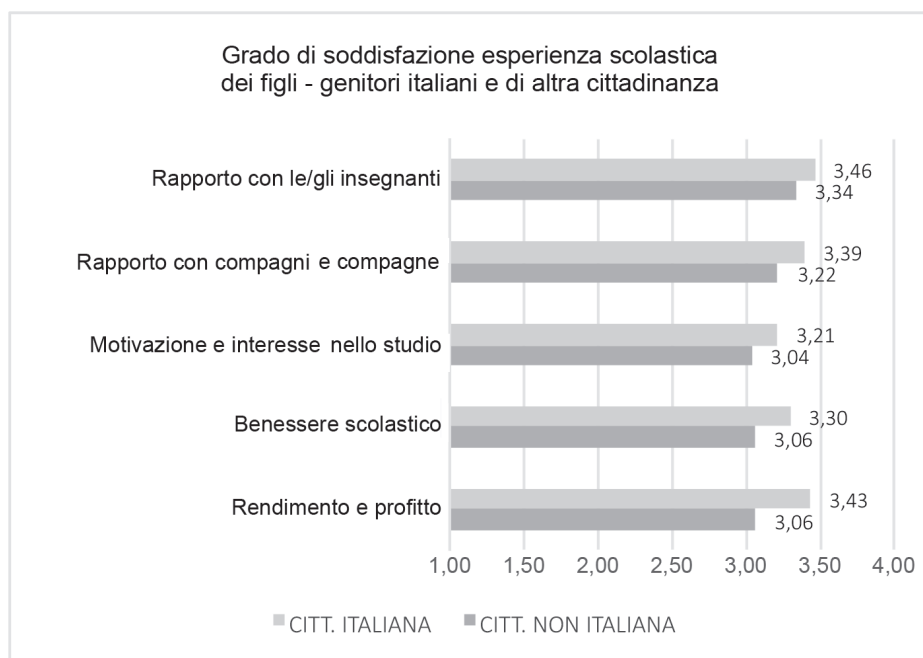


Figura 2 – Grado di soddisfazione per l’esperienza scolastica dei figli – genitori italiani e di altra cittadinanza.

<i>Risultati sintetici – Tabella ANOVA</i>	<i>F</i>	<i>Sign.</i>
SODDISFAZIONE Rendimento e profitto * ALTRO PAESE	11,416	0,000
SODDISFAZIONE Benessere scolastico * ALTRO PAESE	4,312	0,014
SODDISFAZIONE Motivazione e interesse nello studio * ALTRO PAESE	2,136	0,119
SODDISFAZIONE Rapporto con compagni e compagne * ALTRO PAESE	2,364	0,095
SODDISFAZIONE Rapporto con le/gli insegnanti * ALTRO PAESE	1,782	0,169

4. Conclusioni

In chiusura appare doveroso fare alcune considerazioni in merito alle situazioni di svantaggio e di difficoltà che la migrazione spesso porta con sé. Confondere questioni legate alle conseguenze di condizioni economiche poco vantaggiose o di problematicità socio-familiari con fattori culturali, può generare il rischio di costruire pregiudizi e di etnicizzare anche la lettura di fenomeni che andrebbero letti con orizzonti ben più ampi. La valorizzazione delle culture in un approccio interculturale (Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017) diventa in quest'ottica azione di contrasto alla povertà educativa, tenendo conto del fatto che una maggiore stimolazione educativa – di cui il territorio è responsabile – aumenta le possibilità di emancipazione. L'investimento sull'educazione si traduce in azione di contrasto alla povertà economica e di conseguenza alla povertà educativa; questo investimento passa attraverso la scuola, ma anche attraverso le famiglie e il territorio, considerando il ruolo propulsivo che le reti professionali, istituzionali e sociali hanno nel generare circuiti virtuosi, quando al centro della progettualità si pone un'autentica volontà di sviluppo degli individui e della comunità.

Per concludere, sembra importante precisare quanto sostenere gli apprendimenti e promuovere la riuscita sociale nell'ottica dell'uguaglianza educativa significhi in qualche modo fare riferimento ad un concetto cardine su cui si articola tutto il discorso legato a situazioni di svantaggio, di rischio e di disuguaglianza: la *resilienza*. Ecco che il sostegno alla resilienza si configura come la prospettiva entro cui inserire ogni strategia di intervento educativo volto anche ad affrontare l'attraversamento della condizione migrante e delle situazioni, spesso difficili, di inserimento sociale (Vaccarelli, 2018). Tale prospettiva consente di lavorare contestualmente sul processo di trasmissione-acquisizione degli apprendimenti e sulla costruzione di buone strategie di risposta ai possibili rischi – consolidate sia in ambito cognitivo che in ambito emotivo – generando protezione e prevenzione anche rispetto alle vulnerabilità legate alla povertà educativa. Nelle indagini PISA OCSE il termine resilienza viene utilizzato per indicare la *tenuta scolastica* dei gruppi svantaggiati, vale a dire la posizione di quei soggetti che, pur trovandosi in condizioni di svantaggio socio-economico, ottengono punteggi molto alti secondo gli *standard* internazionali in diversi ambiti di competenza. Questa traiettoria interpretativa pone in primo piano il rendimento scolastico e il livello di *performance* nelle competenze classificando bambini e ragazzi in *resilienti* e *non resilienti*. Il rischio che si corre è quello di confondere la resilienza con le capacità di ottenere buoni risultati nelle materie scolastiche, tralasciando le molteplici aree che sono a fondamento di una personalità resiliente nella

sua globalità. Nell'ottica del contrasto alla povertà educativa è interessante costruire e promuovere un atteggiamento resiliente soprattutto in chi incontra difficoltà nel rendimento, ancorando l'esperienza scolastica all'*empowerment* e all'accrescimento del senso di autostima, di autoefficacia e di tutti quei fattori protettivi della resilienza.

Laddove sono forti i fattori di condizionamento sociali ed economici, elementi come un approccio sistemico nell'ottica della pedagogia sociale, l'integrazione e la continuità dei processi educativi formali, non formali e informali, la realizzazione di azioni di promozione del benessere educativo, possono essere funzionali ad interventi concreti proficui e significativi per combattere la povertà educativa e sostenere la resilienza. Tali azioni dovrebbero al contempo collocarsi in uno spazio sociale caratterizzato da buone politiche che investano su forme di prevenzione e contrasto a fenomeni di disuguaglianza, svantaggio e deprivazione, nella direzione di un progetto politico che si interfacci con il lavoro educativo e che abbia lo scopo di garantire l'intervento sulle condizioni di vulnerabilità sociale e la liberazione delle migliori energie individuali da *trappole* e *zavorre* che ne impediscono lo sviluppo, anche nel segno dell'intercultura.

Riferimenti bibliografici

- Aime M. (2004), *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino.
- Antonova A.V., Chumakova M.A. & Stanzione I. (2017), «Il benessere educativo: validazione di un questionario sul benessere a scuola», in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, X(18).
- Benvenuto G. (2011), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma.
- Bourdieu P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Genève (trad. it. *Il senso pratico*, Armando, Roma 2003).
- Calandra L., González T. & Vaccarelli A. (2016) (a cura di), *L'educazione outdoor: territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Catarci M. & Fiorucci M. (2015), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- Dewey J. (1938), *Experience and education*, Macmillan, New York (trad. it. *Esperienza e educazione*, Cortina, Milano 2014).
- Di Genova N., Ferretti M.G. & Puglielli E. (2019), *Educare per ricostruire: i bambini nel post-sisma aquilano*, in Nuzzaci A. (2019) (a cura di), *Pedagogia, Didattica e Ricerca Educativa: approcci, problemi e strumenti*, Pensa MultiMedia, Lecce.

- Fiorucci M., Pinto Minerva F. & Portera A. (2017) (a cura di) (2017), *Gli Alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.
- Lucisano P. & Salerni A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
- Nuzzaci A. (2019) (a cura di), *Pedagogia, Didattica e Ricerca Educativa: approcci, problemi e strumenti*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Rogers C.R. (1980), *A Way of Being*, Houghton Mifflin, Boston (trad. it. *Un modo di essere*, Psycho, Firenze 1998).
- Save the Children (2014), *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Save the Children Italia Onlus, testo disponibile su: www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf.
- Ulivieri S. (2018) (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, ETS, Pisa.
- Vaccarelli A. (2011), *L'inserimento scolastico degli alunni di cittadinanza non italiana: storia, problemi e prospettive pedagogiche*, in Benvenuto G. (2011) (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma.
- Vaccarelli A. (2012), *Migranti e italiani a L'Aquila dopo il terremoto. Stato della convivenza e bisogni formativi*, in Calandra L. (2012) (a cura di), *Territorio e democrazia. Un laboratorio di geografia sociale nel doposisma aquilano*, L'Una, L'Aquila.
- Vaccarelli A. (2015), «Emotions and representations of “the city” after the 2009 earthquake in L'Aquila: children, education and social reconstruction in a post-catastrophe context», in *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 10(3), testo disponibile su: rpd.unibo.it/article/view/5913.
- Vaccarelli A. (2018), *Attraversare l'adolescenza tra resilienza e narrazioni interculturali* in Ulivieri S. (2018) (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, ETS, Pisa.
- Visalberghi A. (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano.

Autrici e Autori

Elsa Maria Bruni è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara sulla cattedra che fu di Raffaele Laporta e di Gaetano Bonetta. Nelle sue ricerche, muovendo dalla storia dei processi culturali e formativi, ha sviluppato una filosofia dell'educazione attenta all'indagine decostruttiva del modello educativo occidentale attraverso il riferimento alla classicità greca e ad una prospettiva di ricerca fenomenologicamente orientata a considerare il potere delle dimensioni irrazionali nell'esperienza di formazione e di realizzazione della persona. Su questi temi conta oltre cinquanta pubblicazioni in collane e riviste internazionali. Fra i suoi libri: *Greco e Latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)* (2005), *La parola formativa. Logos e scrittura nell'educazione greca* (2005), *Pedagogia e trasformazione della persona* (2008), *Achille o dell'educazione razionale* (2012), *Intersezioni pedagogiche* (2012), *Modi dell'educare* (2016) (a cura di).

Michele Cagol è ricercatore (RTD) in Pedagogia generale e sociale (M-PED/01) presso la Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della formazione (Bressanone). Si occupa di pedagogia delle emozioni, pedagogia della comunicazione e di filosofia ed epistemologia della pedagogia. Pubblicazioni recenti: Cagol M. (2019), «Il dolore due volte. La sofferenza in Lévinas e la pedagogia» in *MeTis*, 9(1), pp. 429-442; Cagol M. (2019), «Per un'epistemologia relazionale della ricerca educativa», in *Formazione & Insegnamento*, 17(1), pp. 35-43; Cagol M. & Dozza L. (2018) (a cura di), *Io abito qui – Io abito il mondo. La voce dei bambini e dei giovani*, ZeroSeiUp, Bergamo.

Alessandro D'Antone è assegnista di ricerca e docente a contratto in Pedagogia generale, sociale e interculturale presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Tra le sue pubblicazioni: D'Antone A. (2018), *La famiglia come sistema educativo. Analisi e messa a punto del setting di educativa familiare a valenza pedagogica*, Adda, Bari; D'Antone A. (2018), *L'educatore professionale socio-pedagogico e dei servizi per l'infanzia*, in Cerrocchi L. & Dozza L. (2018) (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 84-92;

D'Antone A. (2017), *Per una visione sistemica e sostenibile del rapporto tra scuola e lavoro: contraddizioni e prospettive pedagogiche*, in D'Antone A. (2017) (a cura di), *Per un'ecologia di comunità. Processi e pratiche educative di sviluppo sostenibile*, ZeroSeiUp, Bergamo, pp. 93-100.

Maria Cristina De Nicola è dal 2014 Dirigente Tecnico Coordinatore presso l'Ufficio Scolastico per l'Abruzzo e, dall'a.s. 2018-2019, ricopre anche il ruolo di Dirigente dell'Ufficio V, ambito Territoriale di Teramo. Può vantare una vastissima esperienza in ambito scolastico avendo ricoperto, nel tempo, tutti i ruoli: è stata docente e poi anche Dirigente Scolastico. Oltre ai numerosi altri incarichi che svolge, è Referente per l'Intercultura della regione Abruzzo e componente della Cabina di Regia Nazionale presso il MIUR, nonché componente del Comitato Tecnico per il Progetto FAMI presso il Ministero degli Interni. Nell'ambito di questi ruoli si è fatta promotrice della costituzione di una Rete di Scuole ad alto tasso di immigrazione e coordina una Cabina di Regia regionale che progetta e realizza iniziative formative.

Nicoletta Di Genova è dottoranda in Psicologia dello sviluppo e Ricerca educativa presso Sapienza Università di Roma. È laureata in Progettazione e Gestione dei servizi e degli interventi sociali ed educativi presso l'Università degli Studi dell'Aquila. Ha iniziato ad occuparsi di povertà, benessere educativo e resilienza nei contesti di fragilità sociale e territoriale, con particolare riferimento alle situazioni emergenziali e post-emergenziali. Tra le sue pubblicazioni: Di Genova N. & Vaccarelli A. (2019), *Il contrasto alla povertà educativa nelle emergenze*, in Isidori M.V. (2019) (a cura di), *Il docente inclusivo. Rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano; Centi Pizzutilli F. & Di Genova N. (2018), «Lavoro di rete e bisogni formativi nelle professioni dell'accoglienza. Empowerment professionale e relazione d'aiuto nel lavoro interculturale in Abruzzo», in *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 16(2); Di Genova N. (2018) *L'esperienza di Velino for children e il lavoro di rete*, in Mariantoni S. & Vaccarelli A. (2018) (a cura di), *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*, FrancoAngeli, Milano.

Manuela Ladogana è dottore di ricerca in Pedagogia generale e sociale; docente dell'insegnamento Laboratorio sulle abilità di studio e responsabile tecnico-scientifico del Centro di Apprendimento Permanente del Dipartimento di Studi umanistici, Università di Foggia. Tra le sue pubblicazioni: *Progettare la vecchiaia. Una sfida per la pedagogia* (Progedit, Bari 2016); *Formare ecologicamente. Riflessioni teoriche e itinerari di esperienza* (ZeroSeiUp, Bergamo 2018, a cura di).

Silvia Nanni è ricercatrice a tempo determinato in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi dell'Aquila, dove insegna Pedagogia dell'inclusione e Formazione degli adulti. Da anni si occupa del rapporto tra narrazione autobiografica e educazione, di temi e problemi dell'educazione degli adulti nella prospettiva della pedagogia critica e interculturale. Tra le sue pubblicazioni:

Educazione degli adulti, sviluppo di comunità, pedagogia critica. Angela Zucconi e il Progetto Pilota Abruzzo (FrancoAngeli, Milano 2018); *Educare oltre confine. Storie, narrazioni, intercultura* (FrancoAngeli, Milano 2015, a cura di).

Antonella Nuzzaci è professore associato di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università dell'Aquila, dove è Presidente del Consiglio di Area Didattica in Educazione e Servizio Sociale e dove è stata membro del Presidio della Qualità di Ateneo e Presidente del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Si occupa di processi di sperimentalismo educativo nel campo della valutazione e auto-valutazione nel sistema dell'istruzione superiore, delle competenze metodologiche, riflessive e digitali nei percorsi di formazione degli insegnanti, dei rapporti tra forme alfabetiche (multiliteracies) e profili della popolazione scolastica. Tra le più recenti pubblicazioni: Calaprice S. & Nuzzaci A. (2018) (a cura di), *The importance of listening to children and adolescents. Making participation integral to education*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne; Nuzzaci A., & Bandiera P. (2018), *Il Progetto MOIDA – Metodologie, Orientamenti e Interpretazioni per una Didattica Attiva, Oggettuale e Strategicamente Integrata*, Pensa MultiMedia, Brescia-Lecce.

Edoardo Puglielli è docente di Filosofia e Scienze Umane, dottore di ricerca in Pedagogia e, attualmente, assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Tra le ultime pubblicazioni: *L'autoeducazione del maestro. Vita di Umberto Postiglione* (Collana di Studi Storici dell'Istituto Abruzzese per la Storia della Resistenza e dell'Italia Contemporanea, Menabò, Ortona 2019); *Introduzione e cura a Dina Bertoni Jovine, L'educazione democratica. Scritti scelti di pedagogia e didattica* (Conoscenza, Roma 2019); *Una scuola per la democrazia. La riflessione pedagogica di Dina Bertoni Jovine* (ETS, Pisa 2018).

Barbara Rastelli è dirigente scolastica in possesso di abilitazione all'insegnamento per la Scuola Primaria, Secondaria di I e II grado, entra in ruolo come docente dall'a.s. 1999-2000 nella provincia di Milano. Si interessa a diversi temi che riguardano i Sistemi di Qualità. I suoi ambiti di interesse riguardano l'intercultura, la valutazione, la certificazione delle competenze. Insegna fino all'a.s. 2014-2015 in cui, a seguito di superamento di pubblico concorso, diviene Dirigente Scolastico, scegliendo quale sede di destinazione l'IC "S. Pertini" di Martinsicuro. Ad oggi fa, anche, parte dei Nuclei di Valutazione Provinciali dei Dirigenti Scolastici della Regione Abruzzo.

Veronica Riccardi è dottore di ricerca in Pedagogia, attualmente lavora presso l'INVALSI. I suoi interessi di ricerca vertono principalmente sul campo di studi della pedagogia interculturale, dell'educazione degli adulti e della pedagogia sociale. Tra le sue pubblicazioni: *Costruire la cultura della convivenza. Alexander Langer educatore* (FrancoAngeli, Milano 2016); *L'educazione per tutti e per tutta la vita. Il contributo pedagogico di Ettore Gelpi* (ETS, Pisa 2014).

Antonella Tozza, dopo la laurea in Scienze Politiche, ha acquisito titoli di alta specializzazione nel campo del diritto e dell'economia della Comunità Europea e nelle scienze dell'amministrazione, compresa anche l'abilitazione all'insegnamento del diritto e dell'economia nelle scuole secondarie. Prima di ricoprire l'attuale carica di Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo, ha occupato posizioni apicali nel Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e in particolare presso la Direzione dello Studente, la Direzione degli Ordinamenti e, per un lungo periodo, presso il Dipartimento per le Risorse Umane e Finanziarie.

Mariateresa Trisciuzzi è Ricercatrice Senior presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Freie Universität Bozen, dove insegna Letteratura per l'infanzia. Ha pubblicato i volumi: *Hayao Miyazaki. Sguardi oltre la nebbia* (Carocci, Roma 2013, Premio Trequadrini 2017); *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia* (ETS, Pisa 2018). È inoltre autrice di saggi in vari volumi collettanei e articoli in riviste scientifiche del settore. È con-direttrice della Collana Education, presso la ETS di Pisa e fa inoltre parte di diversi Comitati Scientifici di Collane Nazionali ed Internazionali. Le sue tematiche di Ricerca esplorano le contaminazioni della letteratura per l'infanzia e per ragazzi, dai film d'animazione ai *picturebooks*; altro indirizzo di ricerca sono le rappresentazioni della famiglia nella letteratura per l'infanzia: dai romanzi classici agli albi illustrati, che a livello internazionale rappresentano ormai i nuovi, diversi modi di stare insieme e di fare famiglia.

Alessandro Vaccarelli è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università dell'Aquila, dove insegna Pedagogia generale e Pedagogia interculturale. È stato coordinatore del Master in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche nei contesti multiculturali" per l'Ateneo aquilano e promotore di iniziative di formazione (iniziale e in servizio) degli insegnanti in tema di intercultura, decostruzione dei pregiudizi, modelli di inserimento scolastico degli alunni di altra cittadinanza. Su questi temi, presenta una ricca attività scientifica confluita in numerose pubblicazioni. Tra queste si ricordano: *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale* (ETS, Pisa 2001); *Dal razzismo al dialogo interculturale* (ETS, Pisa, 2011); *Studiare in Italia. Intercultura all'università* (FrancoAngeli, Milano 2015); «Intercultura e formazione degli insegnanti: percorsi di decostruzione pedagogica», in *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1).

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797735

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,
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 © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797735

INTERCULTURA E SCUOLA

Il volume muove delle esperienze di ricerca-azione svolte nelle scuole abruzzesi e dei due Master in *Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche nei contesti multiculturali* attivati nell'a.a. 2016/17 negli Atenei di Chieti-Pescara e L'Aquila e in altri atenei italiani. Le azioni di formazione dei docenti di ogni ordine e grado e di ricerca educativa rientrano nel Programma Nazionale del Fondo Asilo Migrazione Integrazione (FAMI): "Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri", in capo al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Oltre a documentare le più significative esperienze condotte nelle realtà scolastiche abruzzesi, il testo raccoglie saggi che inquadrano il rapporto tra teorie e prassi all'interno degli scenari e dei contesti multiculturali, tentando di ricostruire su diverse direzioni (inserimento scolastico, successo formativo, approccio educativo, lavoro di rete e continuità con l'extrascuola) alcuni aspetti di un dibattito pedagogico che ha scommesso, negli ultimi decenni, sulle idee di intercultura e di cittadinanza planetaria, rivolgendosi in particolar modo agli insegnanti in formazione e in servizio.

Silvia Nanni è ricercatrice t.d. in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi dell'Aquila, dove insegna Pedagogia dell'inclusione e Formazione degli adulti. Da anni si occupa del rapporto tra narrazione autobiografica ed educazione e di educazione degli adulti nella prospettiva della pedagogia critica e interculturale. Per la FrancoAngeli ha pubblicato *Educazione degli adulti, sviluppo di comunità, pedagogia critica. Angela Zucconi e il Progetto Pilota Abruzzo* (Milano 2018) e curato *Educare oltre confine. Storie, narrazioni, intercultura* (Milano 2015).

Alessandro Vaccarelli è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università dell'Aquila, dove insegna Pedagogia generale e Pedagogia interculturale. È stato coordinatore del Master in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche nei contesti multiculturali" per l'Ateneo aquilano e promotore di iniziative di formazione (iniziale e in servizio) degli insegnanti in tema di intercultura, decostruzione dei pregiudizi, modelli di inserimento scolastico degli alunni di altra cittadinanza. Tra le sue pubblicazioni su questi temi si ricordano: *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale* (Pisa 2001); *Dal razzismo al dialogo interculturale* (Pisa, 2011) e, in questa collana, *Studiare in Italia. intercultura all'università* (Milano, 2015).