



Progetto co finanziato
dall'Unione Europea



Ministero dell'Istruzione



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

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

A SCUOLA DI ACCOGLIENZA

Riflessioni teoriche e pratiche educative
sull'intercultura a scuola

a cura di
Alessia Bartolini



La melagrana

Ricerche e progetti per l'intercultura

FrancoAngeli 

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.

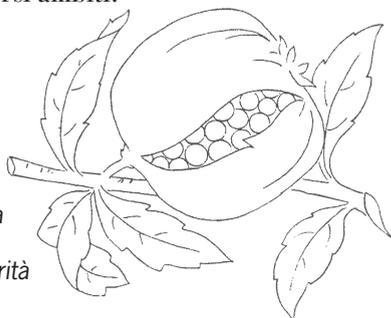
In ogni caso l'attenzione è rivolta a proporre dei testi che mettano in luce temi e problemi sinora poco sviluppati nell'ambito della pubblicistica sull'educazione interculturale e che sappiano integrare i due piani che abbiamo indicato.

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:

<https://www.francoangeli.it/autori/21>

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



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”**

A SCUOLA DI ACCOGLIENZA

Riflessioni teoriche e pratiche educative
sull'intercultura a scuola

a cura di
Alessia Bartolini



La melagrana

Idee e metodi per l'intercultura

FrancoAngeli 



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”.

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

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>

Indice

Prefazione, di <i>Sabrina Boarelli</i>	pag.	7
Introduzione, di <i>Alessia Bartolini</i>	»	11

Parte I – Riflessioni pedagogiche per una scuola dell'accoglienza

1. Linee introduttive: educare in contesti multiculturali, di <i>Massimiliano Fiorucci</i>	»	23
2. La via italiana alla scuola interculturale. Un racconto lungo 30 anni, di <i>Vinicio Ongini</i>	»	36
3. Accogliere per integrare. La nuova sfida della scuola interculturale, di <i>Alessia Bartolini</i>	»	52
4. Prospettive di una didattica interculturale, in una scuola inclusiva per tutti, di <i>Floriana Falcinelli</i>	»	69
5. Accogliere per includere: il ruolo della lingua, di <i>Diana Peppoloni</i>	»	83
6. “Minaccia e strumento per il nostro benessere”. Gli immigrati nei manuali scolastici, di <i>Lorenzo Luatti</i>	»	100

Parte II – Pratiche educative di accoglienza a scuola

7. Linee introduttive: la costruzione della rete di scopo delle scuole, di <i>Morena Castellani</i>	»	117
---	---	-----

8. Significati, procedure e strumenti di ricerca-azione nel progetto FAMI, di <i>Alessia Fabbri</i>	pag. 120
9. Pratiche di accoglienza nella scuola dell'infanzia, di <i>Vincenza Stefania Ciraci, Serena Bronzi</i>	» 140
10. Pratiche di accoglienza nella scuola primaria, di <i>Valentina Ciotti, Barbara Menculini, Antonella Luciana Di Cato, Lucia Procopio, Laura Tamburo</i>	» 154
11. Pratiche di accoglienza nella scuola secondaria di primo grado, di <i>Debora Dolci, Roberta Mazzei, Filomena Santoro</i>	» 180
12. Pratiche di accoglienza nella scuola secondaria di secondo grado, di <i>Sara Gobbini, Laura Toro, Stefania Quaglia, Roberto Bassano, Nicoletta Faltoni, Maria Gloria Tommasini</i>	» 189
13. Pratiche di accoglienza nei CPIA dell'Umbria, di <i>Roberta Monti, Roberta Trippa, Giorgio Rini, Vincenza Depretis</i>	» 216
Gli autori	» 235

Prefazione

di *Sabrina Boarelli*

Questo lavoro restituisce gli esiti di un'esperienza formativa e di un'attività di ricerca-azione connotate da approfondimenti tematici applicati alla riflessione e alla didattica quotidiana relative alla multiculturalità e all'interculturalità.

Le esperienze presentate si collocano nell'ambito delle attività previste dal progetto FAMI (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione) 2014-2020 – Prog. 740 e attraverso la loro narrazione è possibile rintracciare le attività svolte dalle istituzioni scolastiche coinvolte, con il partenariato dell'Ufficio Scolastico Regionale, nonché le azioni di raccordo con l'Università di Perugia che ha realizzato il Master in “Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali”.

Le attività si sono snodate attraverso due anni scolastici, gli anni scolastici più difficili che la scuola, insieme al resto del Paese, ha vissuto: gli anni della pandemia, gli anni di una vita sospesa in cerca di nuove certezze e di ritrovati equilibri dopo che gli ideali e le certezze preesistenti si erano all'improvviso infranti.

Il lavoro di ricerca, impostato prima dell'attacco da Covid-19 e in via di realizzazione, ha pertanto avuto un momentaneo arresto per poi riprendere con modalità diverse per rispondere al mutato contesto sociale, economico, scolastico che ha ridisegnato bisogni, possibilità, ostacoli. E così come la scuola tutta si confrontava per la prima volta con la Didattica a Distanza anche le attività di ricerca-azione si sono svolte con la medesima modalità operativa ed hanno ridefinito l'oggetto di ricerca per indagare se, come e quanto la DAD avesse creato disagio nella popolazione scolastica e reso particolarmente difficile l'accesso alla didattica per molti studenti con background migratorio.

Molte ricerche, infatti, hanno poi documentato come gli alunni in situazioni di fragilità, e tra questi gli studenti provenienti da contesti migratori, siano stati tra i più penalizzati.

Gli incontri in piattaforma attivati dalle scuole coinvolte nel percorso di ricerca sono stati pensati e vissuti dai docenti come uno spazio di riflessione dove condividere dimensioni operative (buone prassi, progettazione UDA, realizzazione dei compiti autentici, strategie, criticità e punti di forza) e dimensioni capaci di sostenere visione e prospettive operative in cui il docente potesse riconoscersi come mediatore culturale e facilitatore dei processi interculturali (attivare processi di decentramento, cambiamento di prospettive, promuovere le competenze interculturali che riguardano non solo gli apprendimenti ma anche il piano delle emozioni e del pensiero).

Tale processo riflessivo ha riguardato sia un processo di consapevolezza circa le pratiche e le metodologie già in uso nella propria scuola sia la sperimentazione di azioni e interventi consapevoli e intenzionali, rivolti all'inclusione e all'integrazione degli alunni con background migratorio e delle loro famiglie.

Il lettore troverà nella seconda parte di questo volume un repertorio di pratiche di accoglienza relative a ciascun grado scolastico, sperimentate nel corso della ricerca-azione, offerte come contributo di conoscenza in ordine alle attività realizzate al fine di far circolare i risultati raggiunti in termini di principi da trasferire come elementi di cambiamento da apportare al sistema scolastico al di là delle singole situazioni di contesto.

Ed è in tale direzione che va letto anche il documento “Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori” (marzo 2022) recentemente presentato dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale”, in cui sono declinate possibili modalità organizzative delle scuole e al contempo fornite indicazioni operative, con l'obiettivo di promuovere un rinnovamento della didattica e delle relazioni tra tutti gli studenti in un contesto di crescente pluralismo culturale.

Si parte sempre dall'esperienza per tornare all'esperienza... arricchita, rivista, rinnovata.

La stessa decisione assunta dal Ministero dell'Istruzione di partecipare alla programmazione FAMI 2021-2027 proprio sulla base delle esperienze maturate durante la precedente programmazione (2014-2020) va considerata in tal senso, nella logica di una strategia complessiva volta a rafforzare le politiche di integrazione scolastica di alunni e studenti, anche adulti, provenienti da contesti migratori e, in particolare, provenienti da Paesi terzi.

Nel concludere questo breve scritto introduttivo non posso non tener conto degli eventi accaduti il 24 febbraio 2022 e il conseguente sconvolgimento morale, giuridico, politico, economico, scientifico, culturale, psicologico, educativo prodotto dall'invasione armata dell'Ucraina da parte della Russia.

E ciò non per affrontare i temi legati alle motivazioni politiche di questa guerra, perché ciò andrebbe ben oltre l'economia del presente lavoro, ma per far riflettere sui milioni di profughi, soprattutto donne e bambini, che fuggono verso la nostra Europa, verso il nostro Paese. E questi bambini e studenti in fuga dalla guerra saranno integrati nelle nostre scuole per assicurare anche a essi il diritto all'istruzione, alla partecipazione, alla vita di comunità, alle relazioni sociali. Tutto ciò non potrà che comportare ulteriori cambiamenti e diverse prospettive di intervento, in quanto non solo saranno chiamati in causa gli aspetti degli apprendimenti disciplinari e linguistici, ma soprattutto quelli legati alla recente storia di vita e alla conseguente adozione di ogni forma possibile di supporto psicologico.

E la nostra scuola, ne sono certa, sarà in grado, come sempre, anche se stremata dalle difficoltà connesse con una pandemia non ancora debellata, di rispondere alle richieste di "aiuto" in continuo divenire, alla sfida a esse connesse, perché questa guerra avvia una nuova stagione storica che tocca il cuore, l'emotività e il pensiero anche delle comunità scolastiche.

Sabrina Boarelli
già Dirigente Tecnico
Ufficio Scolastico Regionale per l'Umbria

Introduzione

di *Alessia Bartolini*

I confini permeabili dell'intercultura impongono con forza la strada dell'accoglienza, avvicinandoci al diverso con senso di rispetto e di apertura, di riconoscimento e di stupore per trovare oltre a ciò che ci differenzia, segni comuni di umanità. La scuola è un'istituzione che vive e muta nel tempo ed è l'intreccio pluralistico della società che si riflette su di essa a disegnarne il vero volto, fatto di persone, di storie di vita e di provenienze plurali. L'intento educativo perseguito dall'istruzione scolastica chiede alla scuola di divenire asse portante delle nuove trame inclusive e interculturali anche perché i ragazzi con cittadinanza non italiana all'interno delle nostre classi sono il 10,3% della popolazione studentesca complessiva (MI, 2021).

In quanto luogo di coesistenza delle diversità, la scuola riconosce la "diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze" (MPI, 2007, pp. 8-9). A essa spetta il difficile compito di promuovere un'educazione che sappia trasformare la diversità in un fattore costruttivo di reciproca comprensione tra gli uomini, dando a ciascun ragazzo i mezzi necessari a svolgere un ruolo attivo e cosciente nella realtà sociale (Delors, 1997, p. 45).

La società del futuro sarà una società conoscitiva. Così tuona lo slogan del *Libro bianco su istruzione e formazione*, pubblicato dalla Commissione Europea a metà degli anni '90 (1995); una società nella quale la posizione di ciascuno nello spazio del sapere e della competenza sarà decisiva per il posto che l'uomo ricoprirà nella società. Nell'orizzonte pedagogico del *lifelong* e del *lifewide learning* "l'istruzione e la formazione diventeranno sempre più i principali vettori d'identificazione, di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale" (p. 16). Sulla centralità della scuola in questo contesto sociale si è espressa anche la legge di Riforma del Sistema Nazionale di Istruzione e Formazione (L. 107/2015) che propone l'istituzione scolastica "quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione, e

innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva” (art. 1.1).

Sono molte le sollecitazioni educative a cui è soggetta la scuola al tempo della *learning society*, ma la prima risposta che è chiamata a dare è quella di fornire a ogni uomo una cultura generale, intesa come capacità di cogliere il significato delle cose ma anche di capire e di valutare le tavole di valori e i sistemi di significato, per orientare liberamente le scelte di ciascuna persona, promuovendone uno sviluppo autonomo (Commissione Europea, 1995). In un momento in cui “la società mondiale si dibatte nel travaglio di un parto doloroso: l’educazione si colloca, infatti al centro dello sviluppo sia della persona che della comunità” (Delors, 1997, p. 15). Scegliere l’educazione oggi, significa scegliere la società di domani (*ibidem*) e, anche se le questioni mondiali della guerra, del sottosviluppo, della povertà e delle disuguaglianze sembrano schiacciare la speranza di un rinnovamento sociale, l’educazione può offrire un’altra strada alla rassegnazione dell’uomo. L’educazione è apertura al possibile (Bertolini, 1988, pp. 180-183), al divenire dell’uomo e della società; utopia necessaria (Delors, 1997); espressione di speranza “che è il coraggio dell’oltre, di attraversare e superare continuamente il presente e trascenderlo verso il cambiamento, verso continue trasformazioni” (Iori, 2018, p. 22). Esistono, tuttavia, ancora molte disparità tra i gruppi sociali in termini di accesso all’istruzione e di successo formativo, mentre sappiamo che la formazione assume un ruolo cardine nella lotta contro la povertà educativa e la marginalità sociale.

Tutti i motivi, quindi, spingono a insistere sulla necessità di una formazione integrale e inclusiva che si basi sul riconoscimento dei diritti e sulla dignità umana, sulla giustizia sociale, sulla responsabilità sociale, sulla promozione e sul riconoscimento delle diversità. L’educazione è la più potente arma di cambiamento di una società, di trasformazione politica e sociale delle condizioni di vita degli uomini perché capace di futuro, di formare uomini autonomi e cittadini consapevoli della loro possibilità, di immaginare futuri alternativi e di incidere sulle sorti della società e del pianeta. “L’educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina” (Arendt, 1991, p. 255). Oggi, più che in ogni altra epoca storica, occorre riscoprire il potere dell’educazione nello sviluppo dei processi sociali e di cambiamento e la scuola è chiamata a ricomporre la frattura tra l’istruzione ed l’educazione. È nell’aula scolastica, scrive Bruner (1997), che “almeno nelle culture più progredite, insegnanti e allievi si trovano insieme per dare vita a quel fondamentale ma misterioso scambio reciproco che chiamata con disinvoltura ‘educazione’” (p. 57).

Tra le definizioni maggiormente condivise dell'istituzione scolastica, infatti, c'è quello di scuola quale luogo dell'istruzione educativa. “*Istruire* è il compito specifico della scuola. Se l'educazione, intesa come coltivazione dell'uomo e del cittadino, è finalità comune alle varie istituzioni educative, l'istruzione è propria della scuola. Come le altre istituzioni raggiungono il fine comune dell'educare, attraverso un'attività specifica che caratterizza ciascuna, così la scuola *educa istruendo* [...]. *L'educazione scolastica consiste nell'istruzione educativa, cioè, in un processo istruttivo il cui esito è educativo*” (Prenna, 2016, p. 119). Così concepita l'educazione scolastica si genera dall'intenzionalità della scuola di istruire. Il sapere delle discipline, infatti, permette all'uomo di sviluppare le virtù intellettuali necessarie a organizzare le conoscenze e a esercitare criticamente e autonomamente l'intelligenza. Rientra nelle virtù della mente la capacità di giudizio sul mondo necessaria a sviluppare l'orizzonte dei valori etici di ciascuna persona (*ibidem*). Spetta alla scuola, in quanto luogo di promozione culturale e morale, promuovere quelle conoscenze che permettono all'uomo di assumere il controllo del proprio sviluppo e di accogliere le sfide di una società pluralistica. In quanto luogo dell'istruzione educativa, è tenuta a mettere al servizio dello sviluppo autonomo di ciascuno studente i suoi insegnamenti per farsi “laboratorio che forma e apre la mente, rendendola capace di cultura” (*ibidem*, p. 104). Come scriveva Edgare Foure (1973), “la scuola è contemporaneamente un mondo a sé e un riflesso del mondo” (p. 123) e, se da un lato risente del contesto sociale nel quale è inserita può, fornendo una conoscenza del mondo e degli uomini, contribuire a creare le condizioni per il progresso e la trasformazione di se stessa e della società tutta.

Nell'attuario scenario globale, quella interculturale è la risposta che la scuola è chiamata a dare alle sfide della società multiculturale che la sollecitano continuamente a interrogarsi sulle modalità di fare e di essere scuola, nella prospettiva delineata nell'Agenda 2030 di “un'educazione di qualità, equa e inclusiva” (ONU, 2015) e opportunità di apprendimento per tutti.

Nell'ambito della *Global Education* (Consiglio d'Europa, 2019), l'educazione interculturale è intesa come “una educazione olistica che apre gli occhi agli individui, mostrando loro le realtà del mondo e li spinge a operare per ottenere una maggiore giustizia, una maggiore equità e un maggior rispetto dei diritti umani, per tutti e ovunque nel mondo” (Consiglio d'Europa, 2002, art. 1). Non si tratta di un intervento formativo “sommativo” (Portera, 2020, p. 125) ma rappresenta il contenitore delle nuove educazioni, riguarda le dimensioni globali dell'educazione personale e alla cittadinanza e, nello specifico, l'educazione alla libertà, ai diritti umani, alla responsabilità sociale, alla pace e alla gestione dei conflitti, in grado di promuovere *empowerment* personale e sociale. Un'educazione che permette all'uomo

di imparare a essere, imparando a conoscere e a vivere insieme agli altri, facilitando la scoperta e la conoscenza di sé e dell'altro, ma anche la possibilità di tendere verso obiettivi comuni. L'educazione, fornendo a tutti l'accesso al sapere, assolve al compito universale di aiutare gli uomini a capire se stessi, gli altri e il mondo che abitano (Delors, 1997). La scuola, come laboratorio di conoscenza e di confronto, può alimentare una cultura dell'incontro che si faccia promotrice del rispetto delle differenze. La veste interculturale permette alla scuola di rimanere fedele alla sua vocazione educativa, promuovendo l'umanizzazione delle persone e delle relazioni e contribuendo significativamente allo sviluppo di società aperte e alla formazione di menti accoglienti.

Parlare di accoglienza significa parlare di alterità, di conoscenza, di rispetto, di incontro, di scambio, di ascolto, ma anche di cambiamento. L'accoglienza, infatti, si basa sul costrutto relazionale della vita dell'uomo come un gioco di sguardi e di scambi, in grado di creare contaminazione e di attivare reciprocità arricchenti. Accogliere l'altro significa farsi porosi e lasciare posto all'inatteso, farci stupire da lui, lasciarsi riempire dalla sua originalità. Occorre, pertanto, prepararsi ad accogliere, facendosi prossimo all'altro, riservandogli uno spazio nella propria mente e nel proprio cuore. A fronte di questo scenario è necessario che l'altro non sia solamente destinatario dei nostri interventi di accoglienza, non sia "solo osservato, descritto (spesso in maniera stereotipata) e conosciuto" (Portera, 2020, p. 88), ma che entri "a far parte di un rapporto dinamico e interattivo" (*ibidem*) che porti gli uomini a condividere il raggiungimento di obiettivi comuni. L'accoglienza è un atto di apertura e un gesto di cura, per l'intima connessione con l'altro che viene accolto nelle sue diversità, senza pregiudizi. Per incontrare l'alterità occorre essere disposti a mettersi in gioco, a guardare il mondo attraverso lenti nuove e ad attraversare sentieri inesplorati, a lasciarsi cambiare perché "non possiamo comunicare e metterci in relazione con le differenze semplicemente restando noi stessi. La possibilità della convivenza richiede qualche capacità e volontà di incontrare l'altro, e ha una profonda implicazione morale: la necessità di mantenere e di perdere, di misurarsi con le paure e le resistenze, ma anche di trascendere le nostre identità già date" (Melucci, 2000, p. 51). Si tratta di imparare a leggere la realtà e noi stessi assumendo la parzialità dei punti di vista e la scoperta del limite e delle fragilità entro le quali ciascuna esistenza e ciascuna verità sono iscritte. A tale proposito Panikkar (2002), riferendosi all'intercultura, la definiva "sovversiva" in quanto, "ci destabilizza, contesta convinzioni profondamente radicate che diamo per scontate, perché mai messe in discussione. Ci dice che la nostra visione del mondo, e quindi il nostro stesso mondo, non è l'unico" (p. 90).

Quando parliamo di accoglienza in ambito scolastico, ci riferiamo a un costruito complesso dove si intrecciano i piani dell'agire, del pensare e del sentire. È qualcosa che non ha a che fare solamente con le pratiche burocratiche e didattiche di inserimento degli studenti nelle nostre scuole o con la stesura dei protocolli dell'accoglienza, seppur necessari. Non è solo un momento, una fase del tempo-scuola ma una *forma mentis* inedita: plurale, dinamica, aperta e capace di decentramento; una postura personale e relazionale, oltre che un metodo educativo, proprio di chi si pone nei confronti dell'altro con la disponibilità a farsi meravigliare. Possiamo pensarla come uno stile educativo accogliente che, nell'ambito della pedagogia relazionale, assume la logica della complessità, superando sia le concezioni assolutistiche che quelle relativistiche che non consentono un confronto autentico, per aprirsi alla possibilità di vivere insieme.

La presenza di ragazzi che vengono da mondi culturali diversi sollecita la scuola a rivedere il proprio stile e le proprie modalità d'insegnamento, ad aprirsi a un'istanza di cambiamento che assuma l'accoglienza come paradigma educativo ma anche come traguardo formativo, a promuovere una cultura curiosa e desiderosa di conoscere ma anche capace di relazione, in quanto rispettosa dell'altro e consapevole dei propri limiti. Una relazione accogliente si nutre di capacità di ascolto e comprensione, di dialogo, di interpretazione e di giudizio, attivando l'uomo nella sfera affettiva, intellettuale e relazionale. Accogliere significa operare per l'apertura, l'incontro, il contagio e la contaminazione tra persone che appartengono a culture diverse. Per la sua natura plurale, la scuola è ambiente privilegiato dove si fa accoglienza, ma la sfida interculturale a cui non può esimersi di rispondere la sollecita a divenire anche luogo dove educare all'accoglienza. Superate le pretese dello scientismo, deve promuovere saperi interrogativi, problematici che stimolino la curiosità e la conoscenza, ponendo attenzione alle relazioni, favorendo un clima di apertura e di dialogo e curando il rapporto con ogni singolo studente oltre che con il contesto classe. La scuola, infatti, educa all'accoglienza quando riesce a risvegliare il pensiero e a educare la mente degli studenti alla curiosità; ogni volta che stimola il dialogo interculturale facilitando la libertà, la capacità di esprimersi e la volontà di ascoltare ciò che gli altri dicono (Consiglio d'Europa, 2008, p. 17); ogni volta, che riesce a decostruire lo sguardo etnocentrico; ogni volta che attiva un pensiero dinamico e rispettoso di chi ci è accanto ma anche ogni volta che è capace di silenzio, di introspezione e di autoascolto per provare a sperimentare empatia.

Muovendo da questa cornice teorica, il volume prende l'avvio da una ricerca-azione resa possibile dalla partecipazione al Progetto FAMI 740, denominato Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e

personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri, che ha permesso all'Università degli Studi di Perugia di attivare nel 2017 un master di I livello e un corso di aggiornamento professionale in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" e di prendere parte successivamente allo sviluppo e alla realizzazione della ricerca-azione. Grazie alla collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Umbria sono state coinvolte nel progetto 19 scuole che hanno aderito alla rete di scopo che è stata creata e di queste 13 sono state parte attiva e fattiva del progetto di ricerca: IC Foligno 2 (Scuola Capofila della rete di scopo); IC Perugia 11; IC Perugia 14; CPIA 1 Perugia; ITET A. Capitini (PG); DD 2° circ. Marsciano; ITE Scarpellini di Foligno; DD S. Filippo di Città di Castello; IIS. Patrizi Baldelli Cavallotti di Città di Castello; IO Rosselli – Rasetti di Castiglione del Lago; DD F. Rasetti di Castiglione del Lago; IC Perugia 12; IO IPSIA-CPIA di Terni.

Il testo, variamente composto, si articola in due parti. Nella prima parte i contributi teorici dialogano per delineare il profilo di una pedagogia dell'accoglienza scolastica. La seconda parte, invece, dà voce ad alcuni protagonisti della ricerca-azione che narrano il loro percorso educativo e didattico all'interno di una ricerca di carattere qualitativo, che ha visto gli esperti dell'università accompagnare le docenti e i docenti delle scuole in un processo di continua significazione dell'esperienza. La ricerca-azione, nella molteplicità delle forme nelle quali si è realizzata, ha permesso alle scuole di attivare una sorta di laboratorio di intercultura vissuta, costituendosi come occasione privilegiata per riflettere sugli specifici processi di accoglienza e per dare voce a quegli impliciti culturali che inconsapevolmente guidano le nostre azioni e le nostre relazioni e sono alla base del linguaggio che quotidianamente utilizziamo. Il percorso, avviato già con molte scuole del territorio umbro subito prima dell'avvento della pandemia da Coronavirus, ha subito significative variazioni rispetto al progetto originario proprio a causa della pesante incidenza di questa sulla vita delle scuole coinvolte. La scelta fatta da Alessia Bartolini e Floriana Falcinelli dell'Università degli Studi di Perugia, in qualità di referenti scientifici del progetto, insieme alla ricercatrice Alessia Fabbri e a tutto il gruppo tecnico della ricerca di proseguire comunque il percorso, anche se con adattamenti inevitabili della ricerca-azione alla nuova realtà, ha condotto a esiti diversi da quelli prefigurati ma comunque significativi proprio per la versatilità e la rispondenza alla difficile situazione creatasi. La ricerca è stata un'occasione preziosa per i docenti e le docenti delle scuole innanzi tutto per uscire dall'isolamento e fare rete anche grazie all'ausilio delle piattaforme on line e ai nuovi strumenti tecnologici. Ha rappresentato, quindi, uno spazio significativo di confronto e di convivialità delle differenze, attraverso momenti di auto riflessione e di dialogo tra docenti anche di scuole e gradi scolastici diversi, tra i singoli docenti e il gruppo tecnico di ricerca, tra

i docenti e gli studenti e, in alcune realtà, anche tra gli insegnanti e le famiglie con le quali è stata attivata una significativa collaborazione.

Aprono il volume le linee introduttive scritte da Massimiliano Fiorucci che riflette sul ruolo dell'educazione in ambito interculturale e riesce a delineare con molta perizia lo sfondo integratore del lavoro scolastico ma anche le ragioni che sottendono questo percorso di ricerca-azione.

Nel secondo capitolo, a cura di Vinicio Ongini, viene presentata la via interculturale della scuola italiana, attraverso una ricostruzione attenta dell'iter legislativo scolastico, e non solo, lunga 30 anni. Il cambiamento indotto dalla presenza di ragazzi con background migratorio è stato per l'Italia rapidissimo e ha coinvolto in maniera diffusa tutte le regioni e i paesi d'Italia, a determinare un "un tessuto multiforme e variegato anche nelle singole scuole". C'è il mondo nelle nostre classi: 180 sono le cittadinanze diverse nelle scuole italiane, su 194 stati.

Alessia Bartolini, nel terzo capitolo, elabora una riflessione pedagogica sull'accoglienza quale risposta educativa della scuola alla sfida multiculturale della società. "Accogliere, proteggere, promuovere e integrare" sono i quattro verbi invocati da Papa Francesco per affrontare la questione migratoria salvaguardando il principio fondamentale della centralità della persona e, a partire da questi, l'autrice traccia un profilo di scuola accogliente.

Con il lavoro di Floriana Falcinelli, il quarto capitolo sposta il discorso sulla didattica interculturale, intesa come didattica che, avvalendosi anche delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione come risorse, valorizza le conoscenze e le competenze di tutti e, in un'ottica di complessità, è orientata alla conquista da parte degli studenti di competenze chiave per il *lifelong learning* e per diventare cittadini protagonisti, attivi e responsabili nella società.

Diana Peppoloni, nel quinto capitolo, mette in evidenza un aspetto centrale dei processi di inclusione sociale, ossia la conoscenza e la padronanza linguistica. L'acquisizione del sistema linguistico del nuovo paese per la comunicazione e lo studio è di prioritaria importanza per evitare l'esclusione sociale. La caratterizzazione multilingue dell'ambiente scolastico, chiede alla scuola di dotarsi di una didattica che sappia riconoscere la complessità delle identità linguistiche dei giovani NAI e delle diverse situazioni di vita e che si strutturi, pertanto, a partire dal riconoscimento delle identità personali e culturali pregresse, veicolate dalle lingue di origine.

La prima parte si chiude con un capitolo a firma di Lorenzo Luatti che affronta un inedito viaggio tra i libri di testo adottati nelle scuole secondarie di primo grado e pubblicati nel ventennio del nuovo secolo e ne prende in esame i contenuti immigratori. Il testo scolastico, infatti, è lo strumento ancora prevalente attraverso il quale i docenti organizzano i loro insegna-

menti e gli studenti realizzano il loro percorso di conoscenza e apprendimento ed è un importante facilitatore dei processi di accoglienza.

L'incipit ai lavori della seconda parte viene dato dalla dirigente Castellani, della scuola capofila del progetto di ricerca-azione di Foligno che, nelle linee introduttive, riflette sull'importanza della costruzione di una rete di scopo ai fini della buona riuscita dello stesso percorso di ricerca.

Per mano di Alessia Fabbri, la ricercatrice che ha coordinato la ricerca-azione, nell'ottavo capitolo viene presentato l'iter della ricerca, analizzata la metodologia utilizzata, presentate le fasi e i relativi riposizionamenti ma il cuore del suo lavoro è da rintracciare nell'attenzione continua ai significati sottesi a ogni procedura attivata.

Seguono i contributi che narrano le esperienze delle scuole, raggruppati per ordini scolastici; contributi di natura molto diversa in quanto sono diversi i contesti nei quali il progetto ha preso forma.

Per la scuola dell'infanzia, presentano i loro lavori Vincenza Stefania Ciraci dell'IC Perugia 14, relativamente alla creazione di una UDA e Serena Bronzi della DD Raselli di Castiglione del Lago, che riporta l'esperienza di un percorso di accoglienza pensato per bambini e famiglie.

Nel capitolo decimo, Valentina Ciotti e Barbara Menculini dell'IC Perugia 12 presentano un progetto di continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria; mentre ci introducono nelle esperienze fatte per la scuola primaria Antonella Luciana Di Cato della scuola E. Pestalozzi dell'IC Perugia 11, con un progetto di accoglienza degli alunni NAI e le insegnanti Lucia Procopio e Laura Tamburo dell'IC Foligno 2, che sono riuscite a realizzare un prodotto multilingue, grazie anche alla partecipazione delle famiglie.

Il primo contributo della scuola secondaria di primo grado porta la firma di Roberta Mazzei e Debora Dolci dell'IO Roselli-Rasetti di Castiglione del Lago, che narrano un percorso di accoglienza sviluppato all'interno di una classe seconda; nello stesso capitolo, Filomena Santoro, della scuola secondaria di primo grado Giovanni Pascoli dell'IC Perugia 11, presenta un progetto dal titolo "Comunicare l'accoglienza".

Il capitolo 12 raccoglie le esperienze educative della scuola secondaria di secondo grado. La prima è scritta da Sara Gobbin, docente dell'International Campus IIS Patrizi Baldelli Cavallotti di Città di Castello, che ci introduce con la sua UDA in un viaggio poetico molto profondo di scoperta della diversità intrapreso da una classe seconda a indirizzo Manutenzione e Assistenza Tecnica. Laura Toro, docente dell'ITE Scarpellini di Foligno, dà voce a un percorso di approfondimento, con i ragazzi delle classi prime e terze, dei concetti di inclusione e di accoglienza. Stefania Quaglia, docente del ITET Aldo Capitini di Perugia, con il contributo "Tutti i colori

del Capitini: un progetto di accoglienza nella scuola secondaria di secondo grado”, presenta l’UDA progettata in occasione della ricerca-azione, finalizzata al potenziamento della competenza linguistica. L’ultimo progetto di ricerca-azione della scuola secondaria di secondo grado è dell’IO Rosselli Rasetti di Castiglione del Lago che porta la firma dei docenti Roberto Bassano, Nicoletta Faltoni, Maria Gloria Tommasini che introducono il protocollo di accoglienza come fondamentale pratica interculturale.

Chiudono i lavori di questa seconda parte la presentazione delle UDA dei due CPIA della regione Umbra, quello di Perugia con i contributi di Roberta Monti e Roberta Trippa e quello di Terni, a firma di Vincenza Depretis e Giorgio Rini.

Con il duplice sguardo teorico e pratico, il volume coniuga alla riflessione scientifica sull’educazione interculturale nella scuola, secondo la prospettiva dell’accoglienza, le testimonianze di coloro che con cura e impegno si interrogano affinché la scuola possa essere autenticamente di tutti e per tutti; affinché a ciascuno possa essere garantito il successo formativo quale preconditione per la costruzione di società democratiche ed inclusive perché ogni ragazzo e ogni ragazza che entra nella scuola “costituisce insieme una speranza e una conquista per l’umanità” (Montessori, 1970, p. 41). Come scriveva don Milani, infatti, “la scuola è l’unica differenza che c’è tra l’uomo e gli animali. Il maestro dà al ragazzo tutto quello che crede, ama, spera. Il ragazzo crescendo ci aggiunge qualche cosa e così l’umanità va avanti. Gli animali non vanno a scuola. Nel Libero Sviluppo della loro Personalità le rondini fanno il nido eguale da millenni” (Scuola di Barbiana, 1975, p. 112).

Bibliografia

- Arendt, H. (1991). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
- Bertolini, P. (1988). *L’esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano: Feltrinelli.
- Commissione delle comunità europee (1995). *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva*. Bruxelles.
- Consiglio d’Europa (2002). *Dichiarazione di Maastricht sull’educazione interculturale. Congresso Europeo sull’educazione interculturale*. Maastricht.
- Consiglio d’Europa (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale “Vivere insieme in pari dignità”*. Strasburgo.
- Consiglio d’Europa (2019). *Linee guida per l’educazione interculturale. Un manuale per educatori per conoscere e implementare l’educazione interculturale*. Strasburgo.

- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Foure, E. (1973). *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Roma: Armando.
- Iori, V. (a cura di) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Torino: Erickson.
- L. 107/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. In GU Serie Generale n. 162 del 15-07-2015.
- Melucci, A. (2000). *Culture in gioco*, Milano: Il Saggiatore.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. a.s. 2019/2020*. Roma
- Ministero della Pubblica Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- Montessori, M. (1970). *Educazione e pace*. Garzanti: Milano.
- Panikkar, R. (2002). *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*. Milano: Jaca Book.
- Prenna, L. (2016). *Dio fece tre anelli. Le religioni a scuola*. Todi: Aliseicoop.
- Scuola di Barbiana (1975). *Lettera a una professoressa*. Firenze: LEF.

Parte I

Riflessioni pedagogiche per una scuola dell'accoglienza

1. Linee introduttive: educare in contesti multiculturali

di *Massimiliano Fiorucci*¹

1. Decostruire le narrazioni tossiche

Vorrei avviare una riflessione sull'educazione in chiave interculturale partendo da quella che Filippo Maria De Santis ha definito "educazione permanente naturale in atto" (1975), cioè quell'educazione che avviene comunque, senza che nessuno se ne occupi, e che accade anche in modo inconsapevole nei contesti di vita, nei luoghi, nelle città. La scuola lavora dentro un contesto sociale, lavora con la società e per la società, ma la società ne influenza ovviamente i comportamenti.

Credo che uno dei problemi che la scuola si trova a gestire e ad affrontare siano le rappresentazioni con cui le questioni migratorie vengono narrate e raccontate. Una delle rappresentazioni spesso utilizzate è legata all'emergenza continua, in base alla quale la questione migratoria viene affrontata esclusivamente in termini emergenziali: questo non ci aiuta a capire quello che succede realmente. Ci sono certamente delle componenti emergenziali che riguardano alcune situazioni, come per esempio gli sbarchi, ma che non sono tutta l'immigrazione. Oggi abbiamo in Italia 5 milioni di persone di origine straniera e questo processo, secondo i demografi, è iniziato nel 1973 quando, per la prima volta, si è avuto un saldo migratorio positivo, cioè il numero delle persone che entravano superava quelle che uscivano. Sono passati 48 anni e non possiamo continuare a utilizzare la categoria dell'emergenza. L'immigrazione è un processo strutturale, ha alcune caratteristiche stabili e consolidate. Abbiamo seconde e terze generazioni di immigrati e non possiamo occuparcene sempre in termini emer-

1. Trascrizione dalla lezione che il prof. Fiorucci ha tenuto a distanza il 6 maggio 2021, in occasione della chiusura del progetto di ricerca-azione FAMI, attivato nella Regione Umbria.

genziali perché ciò significherebbe dare risposte emergenziali a questioni strutturali.

La seconda grande narrazione da decostruire è quella secondo la quale, prima dell'inizio delle migrazioni, l'Italia fosse un paese monoculturale. Questo non è vero, non è mai stato vero, soprattutto per un paese come il nostro che è da sempre multiculturale, plurilingue e anche plurireligioso. Nel II secolo a.C., secondo Anna Foa, avevamo a Roma 30 mila ebrei; se consideriamo che oggi gli ebrei in Italia sono tra i 40 e i 45 mila, possiamo immaginare quale fosse l'incidenza percentuale sulla popolazione di allora. Ne troviamo traccia in tutte le città italiane, in tutti i luoghi. Questa pluralità è evidente anche dalle dominazioni alle minoranze linguistiche storiche (es. minoranza albanese, minoranza serbo-croata) che l'articolo 6 della costituzione riconosce, e che poi sono state sancite e riconosciute pienamente con la Legge 482 del 1999.

È doveroso inoltre sottolineare che l'Editto di Caracalla del II secolo, la *Constitutio Antoniniana*, concedeva la cittadinanza a tutti gli abitanti sul territorio italiano mentre oggi ci troviamo con una legislazione incapace di riconoscere chi nasce qui come cittadino *pleno iure*, ma solamente come un cittadino di fatto e non di diritto.

Credo che questi sguardi sul passato ci debbano aiutare a capire quello che succede oggi, anche perché l'Italia ha anche sperimentato un rapporto con la diversità attraverso l'esperienza coloniale, spesso ridimensionata ma non trascurabile. Durante questa esperienza si è costruito un rapporto con l'alterità fondato sulle categorie dell'inferiorizzazione e della disumanizzazione dell'altro. Come tutti i colonialismi, è stato un colonialismo violento, fatto di brutalità sistematica, utilizzo di gas, legislazioni razziali, campi di concentramento. La formula assolutoria "italiani brava gente" non funziona: sono come tutti gli altri, brava e cattiva gente. Questa narrazione che ogni tanto rifiorisce, qualche volta continua a circolare nel linguaggio, quando ancora oggi ci troviamo a confrontarci con alcune categorie del razzismo istituzionale e biologico che pensavamo di aver messo a tacere. Per esempio, in campagna elettorale, alcuni utilizzano la nozione di "difendere la razza bianca", perché ancora circolano questi termini. Per di più l'Italia ha una storia nel sistema migratorio internazionale del tutto particolare; come terra di emigrazione (con 30 milioni di emigranti tra l'Unità d'Italia e gli anni '70 del Novecento), come paese di immigrazione e come paese di migrazioni interne fortissime. Solo durante gli anni del boom economico, secondo Paul Ginsborg, abbiamo avuto 9 milioni di persone che si sono spostate da una regione all'altra, dalle campagne alle città. Oggi abbiamo più di 5.300.000 di immigrati in Italia e secondo l'Aire, che è l'anagrafe degli italiani residenti all'estero, ci sono 5.486.000 italiani all'este-

ro, quindi, più o meno lo stesso numero. Gli italiani all'estero non vanno a fare necessariamente gli ingegneri; fanno spesso i lavori che gli immigrati fanno qui nella ristorazione, con qualche diritto in più essendo cittadini europei. Questo per dire che quello che è accaduto ieri si proietta sull'oggi, ci aiuta a capire il presente e ci deve riguardare, non necessariamente solo come persone ma anche come italiani. La tragedia del 7 ottobre del 2013, in quella che è diventata la giornata delle vittime delle migrazioni, ha visto morire 369 persone, tutte provenienti dall'Eritrea; un paese non indifferente all'Italia, una delle ex colonie italiane che, quindi, non dobbiamo e non possiamo dimenticare. Quella Eritrea è, tra l'altro, una delle dittature più atroci al momento in atto, ma rispetto alla quale nessuno ha mai pensato di "esportare la democrazia", perché non è un paese che interessa. In sostanza, non possiamo guardare solo il processo finale dei percorsi migratori, cioè cosa accade quando le persone arrivano, ma dobbiamo capire che è un processo globale che chiama in causa numerosi fenomeni quali, per esempio, disastri ambientali, mancanza di lavoro, squilibrio nella distribuzione delle risorse. Se pensiamo che il 20% circa della popolazione mondiale utilizza pressappoco l'80% delle risorse, è inevitabile che si inneschino dei processi migratori su larga scala.

Per tali ragioni, assumere una prospettiva educativa interculturale significa conoscere il passato per affrontare il presente e costruire, per il futuro, quella che Alexander Langer ha chiamato "la cultura della convivenza" (2005). In Italia e in Europa non ci sono state scelte precise nei progetti di inserimento delle popolazioni migranti e abbiamo avuto modelli europei assimilazionisti e multiculturalisti. Nel nostro paese, l'unico ambito in cui si è fatta una scelta precisa è la scuola, dove si è affermata l'intercultura come modello. Negli altri ambiti si è venuto a creare un inserimento che alcuni studiosi hanno definito un "modello di integrazione subalterna": le persone con background migratorio sono accettate nella società, ma è molto forte l'idea che a loro venga destinato il posto più basso in termini occupazionali, di prestigio sociale e di inserimento, con il corollario implicito per il quale le posizioni migliori sono in primo luogo destinate agli "italiani doc". Questo modello di integrazione subalterna non è casuale ma è legato a un paradigma dominante che un intellettuale palestinese di straordinaria intelligenza come Edward Said chiama "eurocentrismo" dandone una definizione molto bella:

[...] nozione collettiva tramite cui si identifica un "noi" europei in contrapposizione agli "altri" non europei; e in fondo si può dire che la principale componente della cultura europea è proprio ciò che ha reso egemone tale cultura sia nel proprio continente sia negli altri: l'idea dell'identità europea radicata in una supe-

riorità rispetto agli altri popoli e alle altre culture. A ciò si aggiunge l'egemonia delle idee europee sull'Oriente, ove è ribadita la superiorità europea sull'immobile tradizionalismo orientale, egemonia che ha per lo più impedito l'elaborazione e la diffusione di altre opinioni in proposito (Said, 1999, p. 17).

In fondo si può dire che la principale componente della cultura europea è proprio ciò che ha reso egemone tale cultura, sia nel proprio sia negli altri continenti: l'idea dell'identità europea radicata in una superiorità rispetto agli altri popoli e alle altre culture. Questa idea di Said viene in qualche modo ripresa, in forma diversa, da Jack Goody, un antropologo che ha pubblicato un libro tradotto in Italia da Feltrinelli che si chiama *Il furto della storia* (2008). Secondo questo studioso gli storici hanno rubato la storia, rappresentando in modo inadeguato e marginalizzante il contributo delle altre civiltà allo sviluppo culturale europeo e occidentale. In quanto espressione di rapporti di forza e di potere la storia ufficiale non concede, secondo Goody, adeguata rappresentazione alle voci dei subalterni e rischia di restare colonialista perché raccontata mettendo a tacere gli altri. Questo stesso paradigma interpretativo lo potremmo attribuire anche alla storia delle donne, cioè a come le donne sono state rappresentate e a come sia stato rappresentato in modo marginale il loro ruolo nella storia. Un altro studioso che a mio avviso ci dà delle prospettive interessanti è Abdelmalek Sayad, un sociologo algerino, allievo di Pierre Bourdieu, che scrive un libro fondamentale che si chiama *La doppia assenza* (2002), in cui fa una critica radicale alla prospettiva etnocentrica con cui viene affrontata l'immigrazione. Secondo Sayad anche le scienze delle migrazioni non si sottraggono a questo paradigma eurocentrico. Lui critica tutti i termini di derivazione coloniale (integrazione, adattamento, assimilazione, minoranza, inserimento, ecc.) dicendo che più che parlarci delle problematiche dell'immigrazione ci parlano in termini identitari solo dei problemi delle società di approdo. Critica anche quel riduzionismo del linguaggio dell'economia con cui si studiano i processi migratori, valutandoli prevalentemente in termini di costi e benefici, dimenticando che in gioco c'è la vita delle persone. C'è uno scrittore svizzero, Max Frisch che, parlando dell'immigrazione italiana in Svizzera, con una frase fulminante definisce la situazione: “volevamo braccia, sono arrivate persone”. Secondo me questa frase è molto efficace. Tornando al testo di Sayad, uno dei lavoratori algerini da lui intervistati spiega così l'integrazione: “dice che vorrebbero che fossimo francesi ma allo stesso tempo ci viene fatto capire che non riusciremo mai a raggiungerli. È questo che chiamano integrazione” (p. 352). Queste parole sono molto efficaci e spiegano bene quanto è successo nel 2006-2007 nelle *banlieue* parigine, quando i ragazzi di origine migrante si

ribellarono ma non per motivi culturali legati alle culture di origine, bensì per motivi socio-economici: questi giovani vivono nei posti peggiori, con meno possibilità di lavoro, non hanno territori che offrono opportunità e non hanno le stesse prospettive dei loro coetanei “francesi-doc”. Questo modo di rappresentare le cose che non ci aiuta a capire i processi viene definito, da un gruppo di scrittori bolognesi che si chiamano *Wu Ming*, narrazioni tossiche. Le narrazioni tossiche sono le narrazioni raccontate sempre dallo stesso punto di vista, omettendo sempre gli stessi dettagli, utilizzando sempre le stesse parole, rimuovendo gli stessi elementi di contesto e di complessità; cioè sono narrazioni in cui il nemico pubblico di turno è un oppresso, uno sfruttato, un discriminato, un povero.

Questa situazione ovviamente non aiuta a capire: eppure abbiamo un quadro straordinariamente inclusivo che è la nostra legge fondamentale, la Costituzione: un esempio importantissimo di democrazia e di cittadinanza, che dice che la scuola è aperta a tutti. Si tratta di un principio che deve essere attuato, ma sul piano giuridico ci sono ancora dei problemi. Il primo è quello della cittadinanza che accennavo prima. La legge sulla cittadinanza, che possiamo dire ottocentesca, fondata sugli Stati nazionali, sul sangue, sullo *ius sanguinis*, è inadeguata e del tutto anacronistica rispetto alla situazione attuale. Nonostante la questione formale, perché in Francia le cose non stanno molto meglio nonostante una legislazione diversa, c'è un problema di discrepanza tra la cittadinanza formale e quella sostanziale, cioè sulle effettive possibilità di piena integrazione e di effettiva parità di possibilità e di condizioni. A mio avviso, i migranti vivono una condizione di cittadinanza relativa. Ogni anno il Ministero dell'Istruzione, a seconda di come si chiama nelle diverse epoche, pubblica un rapporto importantissimo che si chiama “Alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico”. L'ultimo disponibile, del 2020, fa riferimento all'anno scolastico 2018-2019. Anche le parole sono importanti: si parla di “alunni con cittadinanza non italiana”, facendo un gruppo indistinto di questa popolazione variegata. Il rapporto ci dice che oggi abbiamo 857.729 ragazzi e ragazze con background migratorio, esattamente il 10% della popolazione scolastica, distribuiti fin dalla scuola primaria dove rappresentano l'11,5%, ma sono presenti anche nella scuola dell'infanzia e sempre più anche nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado. In termini assoluti, il 64,5% di questi 857.000 ragazzi (553.000 circa) sono nati in Italia, sono le cosiddette “secondo generazioni”. Con una legge diversa, quindi, avremmo una presenza molto diversa di ragazzi stranieri; addirittura, nel gruppo degli stranieri nella scuola dell'infanzia l'83% è nato in Italia e nella scuola primaria il 75%.

Proviamo a vedere che cosa succede nella scuola secondaria di secondo grado. Per esempio, le scelte scolastiche indicano che mentre il 48% dei

ragazzi italiani sceglie gli studi liceali, questo avviene solo nel 24% dei casi dei non italiani, con una maggiore concentrazione negli istituti tecnici e negli istituti professionali. Non è un giudizio di valore ma un dato su cui riflettere. Sono scelte che non hanno a che fare con le culture di origine ma con le condizioni sociali ed economiche, con la possibilità di investimento a lungo termine nell'istruzione da parte delle famiglie, con l'orientamento che va sicuramente curato come uno dei temi cruciali, perché molto spesso gli insegnanti possono anche dire: “non parli così bene l'italiano, non andare al liceo che è più complicato”, ecc. Ovviamente non è una responsabilità degli insegnanti, che fanno un lavoro straordinario, ma certamente si tratta di un indicatore da tenere sotto osservazione così come i tassi di promozione, i tassi di non ammissione alla classe successiva, i ritardi scolastici. Per quanto concerne questo aspetto, sappiamo che la media degli italiani è del 9%, per i non italiani è invece del 30%; se consideriamo la scuola secondaria di secondo grado, gli alunni in ritardo sono il 19% nel caso degli italiani e il 57% nel caso dei non italiani. Il ritardo avviene già nella scuola primaria dove abbiamo l'1,6% per gli italiani il 12,2% per i non italiani. La questione linguistica ha un'incidenza certamente importante, ma questi dati, insieme a quelli delle scelte scolastiche, vanno tenuti adeguatamente in considerazione. Penso, infatti, che nonostante gli straordinari sforzi compiuti, ci sia un problema di non eguaglianza nelle opportunità, e di cittadinanza relativa o di seconda classe.

2. La via italiana per la scuola interculturale

Di fronte a questa situazione abbiamo avuto risposte istituzionali e risposte dal mondo della scuola, risposte ordinarie e risposte educative. In Europa abbiamo avuto documenti importanti come il *Libro bianco sul dialogo interculturale* (2008), il documento della Commissione Europea, curato da Amin Maalouf, “Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa” (2008), la “Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale” (2016). In Italia, dal 1989 in poi, abbiamo avuto numerosi documenti, circolari, pronunce su questo. Mi soffermo su un documento che a mio avviso continua a essere illuminante, del 2007, che è “La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri”, che non è un documento burocratico ma un documento anche pedagogico, che offre una lettura del fenomeno. I principi a cui si ispira sono l'universalismo, la scuola comune, l'intercultura e la centralità della persona, definendo anche un quadro di azioni e di attori. Il documento dà una definizione di educazione interculturale molto positiva:

La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a *tutte le differenze* (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione (pp. 8-9).

La folklorizzazione è uno altro dei rischi che si corrono, che abbiamo corso nei primi anni di introduzione delle pratiche interculturali, assumendo quella che poi è stata definita da alcuni la “pedagogia del *cous-cous*”, cioè l'idea che basti un richiamo alla dimensione etnica o alla dimensione delle feste etniche per fare intercultura, intesa come qualcosa di più, di aggiuntivo che non debba mai mettere in discussione l'impianto dell'educazione e della scuola.

In Italia abbiamo avuto un oscillare continuo all'interno di un modello non sistematico, a volte ambiguo, di documenti e di momenti che a volte hanno sottolineato la normale eterogeneità delle classi, a volte il carattere speciale delle domande educative provenienti dagli allievi con cittadinanza non italiana. Ritengo che dobbiamo insistere sul carattere specifico e non speciale di questi bisogni. Dal punto di vista delle scuole, ci si è mossi su due grandi linee: da una parte sono state attuate molte strategie per favorire l'inserimento degli allievi con cittadinanza non italiana, lavorando sulle attività di accoglienza, sui protocolli di accoglienza, sulle commissioni di accoglienza, sull'italiano come seconda lingua e sulla valorizzazione della lingua e della cultura di origine; dall'altra l'aspetto su cui si è lavorato meno è sicuramente il tema dei curricoli interculturali e della revisione dei saperi in tale prospettiva. In sostanza molto si è lavorato sui percorsi di accoglienza, sui percorsi volti alla conoscenza delle diverse culture, sui percorsi interdisciplinari sul tema delle migrazioni e sul decentramento dei punti di vista, sulla prevenzione degli stereotipi, dei pregiudizi e del razzismo, sull'educazione democratica e ai diritti umani. L'accoglienza è però qualcosa di complesso, che richiede una serie di interventi del punto di vista formale e dal punto di vista pedagogico. Tra gli ambiti su cui occorre lavorare ci sono principalmente i temi, già accennati, dell'orientamento e della cura nei passaggi da un ciclo scolastico all'altro, i curricoli interculturali e la revisione critica dei libri di testo, la formazione interculturali degli insegnanti, degli educatori e degli operatori, dei dirigenti e del personale ATA (che è il *front office* di incontro con le famiglie), la cura dei

rapporti scuola-famiglia, la valorizzazione del plurilinguismo e delle lingue madri (oggi per essere cittadini europei dovremmo conoscere almeno due lingue, a volte abbiamo ragazzi e ragazze che ne conoscono tre se non quattro; questo patrimonio andrebbe conosciuto e valorizzato); ma anche il rafforzamento degli interventi sull'italiano come seconda lingua per lo studio, quindi un approccio più specialistico sul linguaggio disciplinare, il rafforzamento delle reti territoriali tra scuola-associazionismo-università, il collegamento, la valorizzazione e il protagonismo delle seconde generazioni (che prevedano anche la sperimentazione di percorsi di *peer education*, cioè di educazione tra pari).

3. Il tema della formazione interculturale degli insegnanti e la divisione dei saperi e dei curricoli

C'è un bellissimo testo di un educatore-pedagogista brasiliano, Paulo Freire, di cui quest'anno ricorre il centenario della nascita, che si intitola *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* (2014). È un'opera dedicata alla formazione degli insegnanti e, in uno dei tre capitoli in cui è articolato il libro, che si intitola *Non c'è insegnamento senza apprendimento*, Freire sottolinea come insegnare esige ricerca, esige capacità critica e riflessione, critica sulla pratica, una capacità che richiede anche il superamento delle routine e dei comportamenti. Dice Paulo Freire "insegnare esige curiosità", una curiosità che passa da una curiosità comune a una curiosità epistemologica, parla del saper ascoltare e della disponibilità al dialogo, che è un'altra categoria molto più predicata che praticata, e del comprendere che educare è una forma di intervento sul mondo. Freire riconosce che l'educazione è ideologica, e ciò implica che se non abbiamo un'idea di società, di uomo e di donna è difficile pensare di riuscire a realizzare un lavoro realmente incisivo.

Accanto alla questione della formazione, un secondo aspetto, secondo me cruciale, è il tema dei curricoli interculturali. Bisogna considerare la scuola multiculturale come normale. È finita l'epoca dei progetti aggiuntivi, nella quale vivo la mia quotidianità scolastica e ci aggiungo un pezzetto di intercultura; questa cosa funzionava negli anni '90 dove ci trovavamo tutti di fronte a delle novità; oggi si tratta non più di percorsi di carattere extra-curricolare ma di un progressivo cambiamento dei saperi. Si tratta di organizzare dei gruppi di lavoro, di riflessione, di ricerca; di insegnanti guidati da esperti che riflettano sul proprio lavoro, sia nei contenuti che nei metodi. Faccio qualche esempio. Le parole sono sempre importanti, come ci ha insegnato Nanni Moretti, e non dire "scoperta dell'America" o

chiamarla “conquista dell’America”, come ci ha insegnato da Todorov, sono due cose molto diverse. Occorre sempre mettere in luce il punto di vista, lo sguardo con cui affrontiamo le questioni: la conquista dell’America è un titolo di un suo libro molto bello, ed è più veritiero della scoperta, che ha un carattere neutrale. In realtà quel paese, quei luoghi esistevano. Esistevano i suoi abitanti; la conquista è stato uno dei più grandi genocidi dell’umanità con circa 18 milioni di morti, tra armi e malattie.

La storia può arricchirsi anche con altri punti di vista. Un bellissimo libro curato da Amin Maalouf, uno scrittore franco-libanese, pubblicato alcuni anni fa, ma recentemente riedito da la Nave di Teseo (2020), ci presenta le crociate viste dagli arabi, cioè una raccolta della storiografia araba sulle crociate; che non significa assumere una prospettiva di relativismo assoluto, ma significa affiancare, far vedere un altro sguardo su determinati eventi storici, perché la storia viene raccontata sempre da un certo punto di vista. Lo stesso discorso si può fare in tutti i saperi: dalla geografia alla letteratura, alla filosofia, alla rilettura in chiave interculturale degli autori della nostra tradizione. Per citarne qualcuno, questo è l’anno di Dante. Sarebbe interessante fare emergere, per esempio, che nel 1920 un grande studioso di Dante, il sacerdote spagnolo Asin Palacios, nel bellissimo studio che si chiama “L’escatologia della Divina Commedia”, mise in luce come la struttura della commedia è in qualche modo mutuata, ha avuto una forte influenza dal “Libro della Scala” di Maometto, che Brunetto Latini aveva conosciuto dalle sue frequentazioni degli intellettuali arabi. Questo aspetto non è irrilevante: ci serve per dire che qualsiasi elemento, anche se fortemente appartenente alla nostra cultura, non è mai statico o imm modificabile, ma è sempre rivelatore di momenti di incontro, di dialogo, di scambio con l’alterità. Questo discorso possiamo farlo in tutti i campi del sapere: dalla filosofia alla matematica, dalla musica all’economia, al diritto. Come detto non si vuole proporre una prospettiva di relativismo assoluto, ma provare a spostare il “centro del mondo” (Wa Thiong’o, 2000), cioè avviare una pratica di decentramento cognitivo, attraverso una prospettiva di etnocentrismo critico, come la chiamava Ernesto De Martino (1977), nutrita dalla consapevolezza che il proprio sguardo è sempre uno sguardo parziale, che non è sempre necessariamente né l’unico, né il migliore. La maturazione di una postura del genere richiede un lungo lavoro di formazione continua e di riflessione; e prevede necessariamente che vi sia un corrispettivo nei metodi e negli stili di insegnamento. Non posso essere solo autoritario e propugnare il dialogo come strategia, ci deve essere anche coerenza tra metodi e contenuti.

Questa prospettiva implicherebbe anche una riflessione sulle nozioni di tradizione, di cittadinanza, di identità, di radici, termini che vengono

spesso utilizzati e che sono importanti. La nozione di identità, per esempio, o di cultura, va ripensata. L'idea dell'identità e della cultura come concetti monolitici, statici, immodificabili va decostruita, come ci ha insegnato l'antropologia culturale; penso per esempio a Remotti e al suo lavoro sull'ossessione identitaria (2010). Lo stesso vale per la nozione di tradizione. Ci spiega lo storico Hobsbawm, nel libro *L'invenzione della tradizione* (2002), che alcune delle tradizioni che pensiamo essere molto antiche hanno spesso un'origine recente, o sono addirittura inventate da zero per giustificare una storia, una scelta. Possiamo pensare all'uso, per esempio, che fece il fascismo della romanità, stravolgendo la Roma antica, che nulla aveva a che fare con il tema delle differenze di sangue o della razza: entrambe questioni inesistenti ai tempi dell'antica Roma, e quindi una pura reinvenzione della tradizione. Anche per quanto riguarda la nozione di identità e delle radici, Maurizio Bettini in un bellissimo libro che si chiama *Contro le radici* (2011) ci propone di passare dalla metafora dell'albero e delle radici, che è statica, gerarchica, verticale (anche perché gli uomini non hanno le radici hanno i piedi), alla metafora del fiume, che è orizzontale, che cambia in continuazione, arricchendosi del contributo dei suoi affluenti e rimanendo comunque se stesso. Questa immagine ci invita a pensare all'identità come a un fiume che si modifica, pur rimanendo se stesso, che dà spazio a tutti i contributi.

4. Le competenze interculturali di insegnanti ed educatori

In questi anni alcuni studiosi come Graziella Favaro, Milena Santerini, Agostino Portera e altri hanno riflettuto su un'altra questione: le competenze degli insegnanti ed educatori. Il tema più importante sembra essere quello di lavorare sulla destrutturazione dei propri pregiudizi perché nessuno di noi è esente da questo tema, sul decentramento dello sguardo, sull'ascolto del punto di vista dell'altro, sulla capacità dialogica. Graziella Favaro ci invita a lavorare sulla formazione di competenze interculturali sia sul piano cognitivo sia su quello affettivo, mettendo in evidenza la capacità di problematizzare e di non semplificare, la capacità di decentramento, di cogliere punti di vista diversi, di procedere per multi-interpretazione dei fatti e degli eventi, di lavorare sulla dimensione dell'empatia, sulla sospensione del giudizio e sulla tolleranza dell'incertezza. Questi ultimi mi sembrano due elementi fondamentali: di fronte a comportamenti che non capiamo, che ci sembrano strani, occorre provare a sospendere il giudizio, provare ad approfondire, ad andare più a fondo. Su questo è interessante la riflessione di Bennet sul passaggio da orientamenti etnocentrici a quelli

etnorelativi, come anche la prospettiva richiamata da Milena Santerini e volta al superamento dell'etnocentrismo e la decostruzione del pregiudizio attraverso lo sviluppo dell'empatia nelle sue molteplici dimensioni: cognitiva, affettiva e sociale. Importante ricordare anche la riflessione di Marianella Sclavi, che tra le competenze interculturali più importanti colloca l'autoriflessività e la moltiplicazione delle cornici, proponendo un metodo ludico umoristico per applicare il decentramento cognitivo, l'ascolto attivo, promuovere la soluzione creativa dei conflitti. Recuperando alcune delle sue parole:

Non avere fretta di arrivare a delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca. Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista. Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva. Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico. Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti, perché incongruenti con le proprie certezze. Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione interpersonale. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti. Per divenire esperto nell'arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica (Sclavi, 2003, p. 115).

Le questioni legate al tema delle competenze interculturali sarebbero molte altre e necessiteremmo di un tempo più lungo, ma quello che mi piace richiamare rispetto a quanto detto finora è che in questi studi, se andiamo a scavare più in profondità, troviamo grandi insegnamenti di alcuni classici della ricerca pedagogica e non solo. Mi riferisco alla nozione di etnocentrismo critico di De Martino, penso alla questione del decentramento che ci hanno insegnato Piaget e Rogers; il metodo della mediazione e il degli shock culturali di Margalit Cohen-Emerique, che ci invita a passare dal decentramento alla scoperta del quadro di riferimento dell'altro, alla negoziazione (Cohen Emerique, 2017). Penso anche ad altri educatori importanti come Freire, che ho già citato; il tema della parola e del dialogo, ma anche a tutto il lavoro e la prospettiva della maieutica reciproca di Danilo Dolci (1996). Se andiamo a studiare alcuni autori, a rileggerli con attenzione, troviamo molte indicazioni utili in questa direzione.

5. Alcune riflessioni per concludere

Mi avvio a concludere con due riflessioni, due citazioni: una di Amin Maalouf che in un libro molto bello del titolo *L'identità* (2005) ci suggeriva come “ciascuno di noi dovrebbe essere incoraggiato ad assumere la propria diversità, a concepire la propria identità come la somma delle sue diverse appartenenze invece di confonderla con una sola, eretta ad appartenenza suprema e a strumento di esclusione, talvolta strumento di guerra”. Pensiamo al ruolo che ha avuto l'identità nel genocidio ruandese dove le popolazioni non hanno particolari differenze, se non per il possesso del numero dei capi di bestiame, e dove forti sono le responsabilità coloniali; oppure pensiamo a quello che è successo nella ex Jugoslavia, dove popolazioni che hanno vissuto insieme per tanto tempo a un certo punto sono diventate nemiche, tutto in nome dell'identità, di radicalizzazione dell'identità. Bisogna fare attenzione a questi concetti, facciamo attenzione quando utilizziamo queste categorie, quando affermiamo per esempio: “perdiamo la nostra identità”. Concludo con una citazione di Alexander Langer, un intellettuale, politico alto-atesino o sud-tirolese a seconda di come decidete di guardarlo, che nel '94 scrive un documento dal titolo *Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica* (1994). Un testo molto pragmatico, dove racconta, a partire dalla sua esperienza, quello che si può fare per superare le diffidenze. L'ottavo punto lo dedica alla figura dei mediatori, scrivendo: “Dell'importanza di mediatori, costruttori di ponti, saltatori di muri, esploratori di frontiera. Occorrono ‘traditori della compattezza etnica’, ma non ‘transfughi’”. Persone, quindi, che siano in grado di essere anche autocritiche nei confronti del proprio gruppo di riferimento, ma che restano credibili da entrambe le parti, degli equilibristi, dei mediatori, appunto, che ci aiutano a costruire “la cultura della convivenza”.

Bibliografia

- Beacco, J.C., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. (2016). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, trad. it. a cura di Edoardo Lugarini e Silvia Minardi (2016), in “Italiano LinguaDue”. Semestrale del Master Promoitals. Università degli Studi di Milano.
- Bettini, M. (2011). *Contro le radici. Tradizione, identità, memoria*. il Mulino: Bologna.
- Cohen-Emerique, M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative*. Erickson: Trento.

- Commissione europea (2008). *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*. Bruxelles.
- Consiglio D'Europa (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale "Vivere insieme in pari dignità"*, www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf.
- De Martino, E. (1977). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Einaudi: Torino.
- De Sanctis, F.M. (1975). *Educazione in età adulta*. La Nuova Italia: Firenze.
- Dolci, D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolverci*. La Nuova Italia: Firenze.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Gruppo Abele: Torino.
- Goody, J. (2008). *Il furto della storia*. Feltrinelli: Milano.
- Hobsbawm, E.J., Ranger, T. (a cura di) (2002). *L'invenzione della tradizione*. Einaudi: Torino.
- Langer, A. (1994). *Tentativo di decalogo per la convivenza interetnica*. (Disponibile sul sito: www.alexanderlanger.org/it/32/104).
- Langer, A. (2005). *Fare la pace, Scritti su "Azione Nonviolenta" 1984-1995*. Movimento Nonviolento. coedizione Cierre: Verona.
- Maalouf, A. (2005). *L'identità*. Bompiani: Milano.
- Maalouf, A. (2020). *Le crociate viste dagli arabi*. La nave di Teseo: Milano.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- Remotti, F. (2010). *L'ossessione identitaria*. Laterza: Bari.
- Said, E. (1999). *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*. Feltrinelli: Milano.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Raffaello Cortina: Milano.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Mondadori: Milano.

2. La via italiana alla scuola interculturale. Un racconto lungo 30 anni

di *Vinicio Ongini*

1. Il paesaggio multiculturale della scuola italiana. Il confronto con alcuni paesi europei

Sono quasi 900.000 (il 10,3% sul totale della popolazione scolastica) gli alunni con “cittadinanza non italiana”, i cosiddetti “alunni stranieri” nel linguaggio comune, seduti nei banchi della scuola italiana nell’anno scolastico 2019/2020. Sono pochi o sono tanti? O sono tantissimi? Dipende. Non sono tanti se rapportati al numero complessivo di studenti, cioè se invece del linguaggio secco dei numeri assoluti adottiamo il linguaggio delle percentuali. Il primo è prediletto dai mezzi di comunicazione di massa, dai politici e dall’opinione pubblica in generale perché sono i numeri che scandiscono e costruiscono il racconto delle “nuove” scuole e città multietniche, sono i numeri che fanno notizia: “un milione di alunni stranieri nel 2010!”, annunciava parecchi anni fa un grande quotidiano in prima pagina; “nella mia scuola ci sono 200 studenti stranieri”; “nella mia classe ho 6 stranieri”; “nel mio comune ci sono più di 100 etnie!”, affermano a volte presidi, insegnanti, amministratori locali, senza dire quanti sono in totale gli studenti o gli abitanti, arrotondando sempre verso l’alto, alzando in modo ansiogeno l’asticella. E poi le “etnie” in una scuola non esistono (e forse non esistono in generale, bisognerebbe chiederlo agli antropologi): ci sono le persone, i gruppi, le famiglie, tante provenienze e tante storie diverse.

Se utilizziamo il linguaggio meno invasivo delle percentuali sappiamo invece che in Italia solo 10 studenti su 100 sono “stranieri”. E potremmo dire anche che nel nostro Paese non sono tanti gli studenti stranieri se confrontiamo i numeri della scuola italiana con quelli di altri grandi Paesi europei. La definizione di “alunno straniero” non sempre ha lo stesso significato e le modalità di rilevazione sono diverse ma il confronto con altri Paesi è comunque interessante.

In Francia per esempio gli “alunni di nazionalità straniera” sono quasi 500.000, il 4% circa della popolazione scolastica, molto meno dell’Italia. Ma non sono pochi, sembrano pochi: in Francia la rilevazione della nazionalità straniera prende in considerazione quella dell’alunno e non dei genitori. Si diventa francesi molto più velocemente anche se si è di origine straniera e il numero di studenti stranieri tende a diminuire a motivo della politica di assimilazione del governo francese che ha favorito l’acquisizione della cittadinanza. Ai primi posti, tra gli studenti di nazionalità straniera, algerini e marocchini. La Spagna utilizza la stessa definizione dell’Italia, gli alunni di “cittadinanza non spagnola” sono però più di 800.000, una percentuale dell’11% sul totale degli studenti spagnoli. Riguardo alle nazionalità di origine ai primi posti troviamo, naturalmente, gli alunni provenienti dall’America Latina: Ecuador, Colombia, Perù.

In Inghilterra la rilevazione viene fatta su base etnica, la categoria utilizzata è quella dell’appartenenza etnica, “autocertificata”, ossia dichiarata dai genitori per gli alunni fino a 11 anni, poi dai ragazzi stessi, in base a un criterio non legato alla nazionalità ma alla provenienza da un gruppo che si definisce (ed è riconosciuta dagli altri) come una comunità distinta. Gli alunni appartenenti ai “minority ethnic groups” sono quasi 1.500.000, il 22,6% della popolazione scolastica. Ai primi posti nelle provenienze India e Pakistan.

Ma gli alunni “stranieri” possono essere anche tanti, anzi tantissimi e vissuti o percepiti come “troppi” se concentrati in singole classi, scuole e territori. La loro presenza è infatti molto disomogenea e, come è noto, i numeri assoluti o le medie delle percentuali non danno conto delle reali condizioni delle singole scuole e dei luoghi in cui sono immerse. Le classi con percentuali molto alte di bambini con cittadinanza non italiana si trovano, in gran parte, nelle scuole dell’infanzia e primarie delle regioni del Centro e del Nord Italia.

2. Caratteristiche del paesaggio multiculturale della scuola italiana: velocità, policentrismo diffuso, molteplicità delle cittadinanze

Il paesaggio della scuola multiculturale è dunque molto variegato e composito, un tessuto multiforme e con molti colori diversi, un “mantello di arlecchino”, per usare la metafora del filosofo francese Michel Serres. Un paesaggio, un catalogo di luoghi e situazioni, un mondo di storie in cui conviene inoltrarsi muniti di una indispensabile bussola, un’indicazione segnaletica fondamentale: il verbo distinguere. Tra Nord e Sud, città, paesi,

biografie, contesti sociali. Tra bambini, adolescenti e giovani. Tra alunni stranieri di recente immigrazione, o appena arrivati, che non conoscono la lingua italiana, e se sono rumeni imparano velocemente e sono cinesi ci vuole molto più tempo... E alunni, o studenti, figli di genitori immigrati ma nati in Italia, che parlano in italiano e a volte, benissimo, anche in dialetto, o nelle tradizionali, storiche lingue italiane, come i bambini ivoiriani della Val Maira, nel cuneese che salutano in occitano. Mai “arrivati” dal loro Paese, mai avuta una valigia, o uno zaino da emigranti, e senza nostalgia di un Paese forse mai visto. E allora perché chiamarli stranieri? “Stranieri a chi?”, hanno dato questo titolo a un CD musicale un gruppo di giovani rapper, figli di immigrati della periferia romana. Come Amir, figlio di coppia mista, uno degli autori dei brani: “Sono nato a Tor Pignattara, a Roma, non ho mai avuto problemi con i miei amici, con la gente del quartiere. Soltanto con le istituzioni che mi considerano diverso, anche se sulla carta d’identità c’è scritto che sono nato a Roma mi chiedono sempre se sono straniero. Sono fiero di essere italiano ma c’è troppa confusione...”.

Sono la maggioranza gli alunni di seconda generazione, nati in Italia, rappresentano più del 65% del totale degli alunni “stranieri”, ma nelle scuole dell’infanzia la media sale all’85%, più di 8 su 10 e questa è davvero un’indicazione segnaletica del paesaggio futuro. Un’attenzione particolare meritano gli alunni “neoarrivati”, ovvero di recente immigrazione. Sono i non italofoeni e per loro occorrono misure specifiche emirate di accoglienza e apprendimento linguistico. Sono tuttavia un segmento minoritario, il 3/4% sul totale degli alunni “stranieri”.

Sono tre gli elementi che caratterizzano il paesaggio italiano e che influenzano la percezione che l’opinione pubblica, le comunità locali, le famiglie, gli insegnanti stessi hanno delle scuole. Queste caratteristiche distinguono l’Italia da altri Paesi europei: la velocità, il policentrismo diffuso, la molteplicità delle cittadinanze presenti nelle classi.

1. *La velocità*

A differenza di altri Paesi europei di lunga tradizione multiculturale il cambiamento per la scuola è stato rapidissimo, è cominciato all’inizio degli anni ’90, con un’accelerazione negli ultimi dieci anni. Lo si vede prendendo in considerazione le presenze di alunni stranieri in piccoli centri o piccole città che mai avevano vissuto fenomeni di immigrazione (“Prima i cinesi li avevamo visti solo alla tv...” dice il sindaco di Barge, il paese dei cinesi scalpellini, in provincia di Cuneo).

E se si fa il confronto con un Paese, molto vicino al nostro, come la Francia, si scopre che questa nazione è terra di immigrazione da più di 150 anni (e la stessa cosa si può dire dell’Inghilterra) e che per tutto il Nove-

cento ha mantenuto una percentuale di presenze straniere significativa. Per non parlare del diverso percorso di costruzione nazionale: la Francia è un Paese centralizzato che ha cercato di uniformare le diversità, in Italia invece sono storicamente più forti le autonomie e le istanze locali e municipali con la loro rete di associazioni impegnate nel sociale. Ed è questa l'Italia che emerge dai dati e dalle mappe sulla scuola multiculturale: l'Italia delle 100 città, dei 100 distretti industriali, dei 1.000 campanili, delle valli alpine e appenniniche attivamente attraversate dalla globalizzazione. L'Italia delle province, delle piccole città veloci a mobilitare risorse economiche e sociali: è anche per queste caratteristiche del paesaggio multiculturale italiano che riveste un ruolo importante la presenza del terzo settore, del volontariato sociale, dell'associazionismo.

Ma vediamo alcuni esempi di paesaggio: Mantova è, dopo Prato, la provincia con la più alta percentuale di alunni stranieri in Italia, Macerata è la prima provincia per alunni stranieri di tutta la fascia adriatica, territorio dinamico e polo di attrazione per l'immigrazione. E Porto Recanati è ai primi posti, come percentuale di alunni stranieri nelle sue scuole, tra le piccole cittadine. Nelle province di Cuneo e Pordenone, Treviso e Piacenza ci sono percentuali più alte che non nelle scuole di Venezia e Bari, Napoli e Palermo, grandi città del Mediterraneo. Nell'immaginario collettivo è forte la convinzione che gli immigrati arrivino dal mare, la nave degli albanesi nel 1989, i continui sbarchi visti al telegiornale, l'isola di Lampedusa al centro dell'attenzione. E in parte corrisponde alla realtà, basta entrare nelle scuole di Riace, Gioiosa Ionica o Mazara del Vallo, o nelle scuole e nei centri di istruzione per adulti della Sicilia, con la nuova (di questi ultimi anni) presenza di minori stranieri non accompagnati. Ma il maggior numero di alunni e studenti figli di immigrati sono seduti sui banchi delle scuole del centro e soprattutto del nord dell'Italia. Diverso è il paesaggio di altri Paesi, Francia e Germania, per esempio, nei quali le scuole a forte presenza di studenti stranieri sono concentrate in alcune grandi aree del Paese, le zone industriali soprattutto.

2. *Il policentrismo diffuso*

È un "modello" asimmetrico, quello dell'Italia, un paesaggio "policentrico e diffuso" in cui spiccano come poli di attrazione non solo i quartieri delle grandi città, con le periferie ex industriali (come le scuole di Torino e Genova), i quartieri dei centri storici (come Roma e Palermo) ma anche le piccole città, i paesi, i piccoli borghi delle valli, con le loro scuole rimaste aperte perché sono arrivati alunni stranieri, figli dei rifugiati sbarcati dalle navi come a Riace, in Calabria, o Bordolano, sulla sponda lombarda del fiume Oglio, con i figli degli indiani "arrivati" a lavorare nei campi e nelle stalle.

3. *La molteplicità delle cittadinanze*

Il terzo elemento che caratterizza la scuola italiana è la molteplicità delle cittadinanze, i tanti e diversissimi Paesi di provenienza degli alunni “stranieri”, un tessuto multiforme e variegato anche nelle singole scuole e classi, sebbene alcune comunità siano nettamente più numerose delle altre. In particolare, Romania, Albania e Marocco sono le nazionalità più diffuse e insieme costituiscono oltre il 40% dei ragazzi “stranieri” nelle scuole italiane.

Sono presenti 180 cittadinanze diverse nelle scuole italiane, su 194 stati. C'è il mondo in classe, provenienze diversissime anche nelle scuole di piccoli centri: molte differenze quindi, una molteplicità di lingue, di modi diversi di “pensare” la scuola e l'istruzione. Da questo punto di vista l'Italia è un Paese più multiculturale di altri, nel senso di una maggior quantità di differenze che è possibile incontrare nelle scuole e nelle classi. In altri Paesi ci sono grandi gruppi, più omogenei per culture, lingue, orientamenti religiosi: i maghrebini in Francia, i turchi in Germania, i gruppi asiatici in Inghilterra. Le “conseguenze” della presenza di “arlecchino in classe” sono evidenti: è ben diverso organizzare una scuola e lavorare in una classe con allievi provenienti da un solo gruppo culturale (la classe o la scuola con tanti cinesi a Prato, o con tanti ecuadoriani a Genova, per esempio) piuttosto che con classi e scuole con tante diverse provenienze.

Ma “arlecchino in classe” ci fa perdere o ci fa guadagnare? Porta problemi e confusione, o porta vivacità, aria nuova, elementi di trasformazione? O dipende? Da che cosa dipende?

Di fronte a questa realtà, ovvero l'inserimento via via crescente dei figli degli immigrati nella scuola, l'Italia ha scelto, fin dall'inizio della sua esperienza di Paese d'immigrazione, la prospettiva educativa dell'educazione interculturale.

Che cosa indicano queste parole? Quando si è cominciato a usarle?

3. La via italiana alla scuola interculturale. Dal 1990 al 2022: un percorso in undici tappe

Anno 1989, agosto, nelle campagne di Villa Literno, in Campania, viene ucciso un lavoratore stagionale impegnato nella raccolta dei pomodori. Si chiama Jerry Masslo, è un giovane immigrato, scappato dal Sudafrica dell'apartheid. Il fatto provoca mobilitazioni antirazziste in tutto il Paese, come non era mai accaduto.

Inizia il nuovo anno scolastico 1989/1990, sono 18.474 gli alunni stranieri iscritti nelle nostre scuole, al primo posto gli alunni provenienti dal Marocco.

Nel 1990 viene organizzata la prima conferenza nazionale sull'immigrazione e approvata la legge sull'immigrazione, detta "Legge Martelli". Una parte dell'opinione pubblica comincia a capire, e a scoprire che l'Italia e la sua scuola stanno cambiando, che il paesaggio umano, sociale delle nostre città e scuole sta diventando multiculturale.

Escono i primi libri scritti da autori immigrati, definiti in quei primi anni "letteratura delle migrazioni". Per esempio Pap Kouma, *Io, venditore di elefanti*, Garzanti, 1990. Sono, all'inizio, libri scritti "con l'aiuto di": a volte un giornalista, oppure un insegnante. Sono storie di viaggi dal Sud al Nord del mondo, piccole odissee, sguardi venuti da lontano.

Al Ministero della Pubblica Istruzione viene costituito per la prima volta un gruppo di lavoro per l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Il gruppo è organizzato dalla Direzione generale della scuola elementare con Decreto ministeriale del 10 giugno 1989: è composto da funzionari, esperti scolastici e docenti universitari e concorre all'elaborazione delle prime due importanti circolari sul tema: 8 settembre 1989, n. 301, Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio e, 26 luglio 1990, n. 205, La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri: l'educazione interculturale.

Inizia da qui, da questo anno 1989/1990, il viaggio dell'idea di "educazione interculturale" nei documenti del Ministero dell'Istruzione e poi via via nei documenti delle altre istituzioni governative e locali e nel linguaggio adottato da scuole e associazioni

La tesi che presento è che la costruzione della prospettiva interculturale è andata avanti in modo lineare e progressivo ma non è stata percepita dalle scuole come espressione di un disegno generale e convinto, di un modello condiviso, anche se coerente almeno nel mantenere, fin dall'inizio, questa indicazione pedagogica in tutti i documenti di indirizzo per le scuole. L'accompagnamento, la manutenzione dei principi e della normativa è stata però intermittente e non sempre alle indicazioni e raccomandazioni nazionali hanno fatto seguito azioni coerenti, sostenute da risorse, da valutazioni sull'efficacia e l'utilità delle pratiche, da programmi di formazione. Per questi motivi si può dire che l'"educazione interculturale" è una scelta fatta più di trent'anni fa ma quell'indicazione segnaletica, interculturale, ci mostra una strada in salita, un percorso ancora da compiere, con molte curve e ostacoli da superare.

Presento qui, in modo sintetico, una serie di tappe della via italiana alla scuola interculturale che a partire dal 1989 arrivano fino al 2022:

Anno 1989

Il primo documento sugli alunni stranieri

L'obiettivo della circolare del ministero della pubblica istruzione del 1989 era soprattutto quello di disciplinare l'accesso generalizzato al diritto allo studio, l'apprendimento della lingua italiana e la valorizzazione della lingua e cultura d'origine. L'attenzione era posta esclusivamente sugli alunni stranieri (v. CM 8/9/1989, n. 301, *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*).

Anno 1990

Il primo documento sull'educazione interculturale

Nella circolare successiva si afferma, invece, il principio del coinvolgimento degli alunni italiani in un rapporto interattivo con gli alunni stranieri/immigrati, in funzione del reciproco arricchimento (v. CM 22/7/1990, n. 205, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*).

Questo documento introduce 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: "L'educazione interculturale avvalorata il significato di democrazia, considerato che la diversità culturale va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone [...]. Gli interventi didattici, anche in assenza di alunni stranieri, devono tendere a prevenire il formarsi di stereotipi nei confronti di persone e culture. Su quest'ultimo aspetto insiste anche la pronuncia del Consiglio nazionale della pubblica istruzione del 24/3/1993, *Razzismo e antisemitismo oggi: il ruolo della scuola*".

Anno 1994

La dimensione interculturale nelle discipline

Si individua l'Europa, nell'avanzato processo di integrazione economica e politica in corso, come società multiculturale, imperniata sui motivi dell'unità, della diversità e della loro conciliazione dialettica, e si colloca la dimensione europea dell'insegnamento nel quadro dell'educazione interculturale, con riferimento al trattato di Maastricht e ai documenti della Comunità Europea e del Consiglio d'Europa (v. *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica*, CM 2/3/1994, n. 73). Un documento molto completo che interviene anche sulle discipline e sui programmi rivisti alla luce della dimensione interculturale. Si fa un riferimento anche all'utilità di biblioteche e scaffali multiculturali nelle scuole e nelle biblioteche pubbliche, all'editoria per ragazzi, all'importanza di strumenti didattici adeguati,

come i libri bilingui e plurilingui. È un documento molto attuale. Sul tema della prospettiva interculturale nei saperi e nelle discipline, su come si insegna storia, geografia, scienze, matematica, diritto nelle scuole e nelle classi multiculturali si sono fatti pochi progressi.

In quanto al tema dell'Europa quanto sarebbe necessario riprendere questo documento. Assistiamo allo scenario drammatico di un'Europa che va verso la disintegrazione piuttosto che verso l'integrazione, che costruisce muri e reticolati e affronta, in modo individualistico, la sfida delle migrazioni.

Anno 1998

La legge sull'immigrazione

Rilevante la sottolineatura, contenuta nella Legge sull'immigrazione n. 40 del 6 marzo 1998 (la cosiddetta Legge Turco-Napolitano), art. 36, sul valore formativo delle differenze linguistiche e culturali: "Nell'esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa, le istituzioni scolastiche realizzano, per tutti gli alunni, progetti interculturali di ampliamento dell'offerta formativa, finalizzati alla valorizzazione delle differenze linguistico-culturali e alla promozione di iniziative di accoglienza e di scambio".

Il Decreto Legislativo del 25 luglio 1998, n. 286 *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 all'effettivo esercizio del diritto allo studio, agli aspetti organizzativi della scuola, all'insegnamento dell'italiano come seconda lingua, al mantenimento della lingua e della cultura di origine, alla formazione dei docenti e all'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 del 31 agosto 1999, n. 394, Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero. In particolare, si legge che l'iscrizione scolastica può avvenire in qualunque momento dell'anno e che spetta al Collegio dei docenti formulare proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi, evitando la costituzione di sezioni in cui la loro presenza sia predominante, e definire, in relazione ai livelli di competenza dei singoli alunni, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento. Inoltre, per sostenere l'azione dei docenti, si affida al Ministero dell'Istruzione il compito di dettare disposizioni per l'attuazione di progetti di aggiornamento e di formazione, nazionali e locali, sui temi dell'educazione interculturale.

L'accento viene posto sui diritti umani, sull'educazione alla cittadinanza e alla convivenza civile.

Anno 2000

L'educazione interculturale come normalità dell'educazione

Nel frattempo presso il ministero era stata istituita una Commissione nazionale per l'educazione interculturale (1997), presieduta dall'allora sottosegretario Albertina Soliani, che elabora un documento con l'obiettivo di presentare l'educazione interculturale come "normalità dell'educazione" nelle società globali, come dimensione diffusa e trasversale nella scuola del nostro tempo. Si tratta di uno sviluppo del tema, di un accento nuovo per quegli anni ma utilissimo oggi: la "normalità" dell'integrazione!

Azioni di sostegno nei confronti del personale docente impegnato nelle scuole a forte processo migratorio sono definite dalla CM n. 155/2001, attuativa degli articoli 5 e 29 del CCNL del comparto scuola: fondi aggiuntivi per retribuire le attività di insegnamento vengono assegnati alle scuole con una percentuale di alunni stranieri e nomadi superiore al 10% degli iscritti. L'impegno viene confermato anche negli anni successivi, ma con un forte ridimensionamento delle risorse economiche.

La legge sull'immigrazione del 30 luglio 2002, n. 189, cosiddetta Bossi-Fini, che modifica la precedente normativa in materia di immigrazione e asilo, non ha cambiato le procedure di iscrizione degli alunni stranieri a scuola, che continuano a essere disciplinate dal Regolamento n. 394 del 1999. Rimane anche l'indicazione dell'"educazione interculturale".

Anno 2006

Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione

La CM n. 24, del 1 marzo 2006 *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* redatta da un Gruppo di lavoro per l'integrazione degli alunni stranieri, composto da esperti, dirigenti scolastici e insegnanti, fornisce un quadro riassuntivo di indicazioni per l'organizzazione di misure volte all'inserimento degli alunni stranieri. L'accento è chiaramente posto sugli alunni stranieri, il documento ha soprattutto finalità pratiche, l'offerta di un comune denominatore operativo, concreto, ricavato dalle buone pratiche delle scuole, da proporre a tutto il sistema scolastico. Non mancano alcune decise indicazioni di scelte culturali e didattiche: "L'Italia ha scelto la piena integrazione di tutti nella scuola e l'educazione interculturale come suo orizzonte culturale [...]"; "Per un pieno inserimento è necessario che l'alunno trascorra tutto il tempo scuola nel

gruppo classe, fatta eccezione per progetti didattici specifici, per esempio l'apprendimento della lingua italiana [...]. L'immersione in un contesto di seconda lingua parlata da adulti e compagni facilita l'apprendimento del linguaggio funzionale”.

Si comincia a definire il tema delle scuole a forte presenza di alunni stranieri, che diventerà sempre di più oggetto di analisi, ricerche e polemiche politiche. Un tema attualissimo oggi: sono aumentate le preoccupazioni delle famiglie italiane per le scuole con tanti stranieri. Sarà ripreso dalle circolari ministeriali sulle iscrizioni del 15 dicembre 2007 e del 15 gennaio 2009 e soprattutto dalla circolare dell'8 gennaio 2010 (si veda in seguito).

Il documento raccoglie alcune preoccupazioni delle famiglie e degli insegnanti, sul rischio di rallentamento o di impoverimento didattico, a danno degli alunni italiani, nelle scuole a forte presenza di alunni stranieri. Il primo paragrafo della seconda parte, è intitolato Un'equilibrata distribuzione degli alunni stranieri e contiene raccomandazioni e suggerimenti alle scuole per lavorare in rete e coordinarsi tra loro, per costruire intese e patti con il territorio. Punto forte di questo documento è la sua gestazione partecipata. Il limite della circolare è di non aver affrontato in modo compiuto le problematiche relative al passaggio degli studenti stranieri alle scuole secondarie di secondo grado, in particolare negli istituti tecnici e professionali, indirizzi nei quali si osservano oggi i cambiamenti più significativi (l'80% degli studenti stranieri sono in questi ordini scolastici).

Anno 2007

La via italiana alla scuola interculturale

Il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (ottobre 2007), è redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, istituito nel dicembre 2006 al Ministero della pubblica istruzione presieduto dal sottosegretario Letizia De Torre e composto da esperti delle diverse discipline e da mediatori culturali rappresentanti delle diverse aree culturali.

Il titolo del documento riunisce due dimensioni complementari, due sguardi: quello dell'“intercultura” che coinvolge tutti gli alunni e tutte le discipline, che attraversa i saperi e gli stili di apprendimento e quella dell'“integrazione”, ovvero dell'insieme di misure e azioni specifiche per l'accoglienza e gli apprendimenti linguistici, in particolare degli alunni di recente immigrazione.

Il documento è suddiviso in due parti: i principi (le migliori pratiche realizzate nelle scuole fin dal primo presentarsi di alunni stranieri nella scuola, la normativa italiana espressa in varie forme dai governi centrali

e le azioni degli Enti locali si richiamano prioritariamente a quattro principi generali ovvero l'universalismo, la scuola comune, la centralità della persona in relazione con l'altro, l'intercultura) e le azioni (10 azioni che caratterizzano il modello di integrazione interculturale italiano e lo possono sostenere se sono accompagnate da cure, risorse, dispositivi normativi, consapevolezza politica). Le azioni sono:

- pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola; Italiano seconda lingua;
- valorizzazione del plurilinguismo;
- relazione con le famiglie straniere e orientamento;
- relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico;
- interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi;
- prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze;
- l'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio;
- il ruolo dei dirigenti scolastici;
- il ruolo dei docenti e del personale non scolastico.

La formazione dei dirigenti e l'insegnamento dell'italiano a studenti stranieri.

A seguito dell'impulso dato dal documento *La via italiana alla scuola interculturale* vengono attivate, e accompagnate da risorse economiche, due azioni (delle 10 indicate nel documento): la prima rivolta alla formazione dei dirigenti di scuole multiculturali, la seconda agli studenti stranieri di recente immigrazione.

Il titolo dell'azione finalizzata alla formazione è Dirigere le scuole in contesti multiculturali: a partire dalle scuole a forte presenza di alunni stranieri sono stati organizzati una serie di seminari nazionali di formazione, a cadenza annuale o semestrale (Rimini, maggio 2007; Torino, novembre 2007; Milano, aprile 2008; Abano Terme, maggio 2009; Catania, febbraio 2010; Riccione, marzo 2011; Piacenza, settembre 2013; Prato, marzo 2014; Roma, febbraio 2015; Torino, maggio 2015; Napoli, marzo 2016). Dal 2018 è partita invece un'altra linea di formazione, attraverso master universitari destinati a dirigenti scolastici e insegnanti di scuole in contesti multiculturali, con risorse del Fondo Asilo Migrazioni Integrazione (FAMI). Dice il documento *La via italiana*, riguardo alla formazione dei dirigenti scolastici: "Si rende indispensabile una formazione dei dirigenti mirata anche ad accrescere specifiche competenze gestionali e relazionali, sia interne alla scuola (dispositivi di accoglienza e promozione dell'inclusione, laboratori linguistici, procedure amministrative e di valutazione), sia esterne (rapporti con le altre scuole, con gli enti locali, con le possibili risorse del territorio) [...]".

La seconda azione è il Piano nazionale per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda destinato in particolare agli alunni di recente immigrazione delle scuole secondarie di primo e secondo grado, quindi a coloro che sono alle prese con la scuola delle "discipline", che hanno già fatto anni di scuola nel paese di provenienza e sono a volte abituati ad altri stili di insegnamento/apprendimento. Il piano è stato elaborato dall'Osservatorio e finanziato all'interno del Programma "Scuole aperte" per l'anno 2009 (Circolare 27 novembre 2008, Programma nazionale Scuole aperte).

Anno 2010

La scuola sul tetto: il limite del 30% per gli alunni stranieri

La CM n. 2, 8 gennaio 2010, Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana riprende il tema di "un'equilibrata distribuzione degli alunni stranieri", tra scuole e nelle classi, in particolare di coloro che non parlano la lingua italiana. Introduce il "tetto" del 30% di alunni stranieri per classe. La proposta del "tetto" suscita molte discussioni e polemiche che coinvolgono i partiti e i media. In realtà la discussione rimane a livello astratto perché si considera il dato statistico, cioè la provenienza dei bambini e non le loro reali capacità o difficoltà.

Molti bambini cosiddetti "stranieri" sono nati e cresciuti in Italia, hanno frequentato le scuole dell'infanzia e se provengono dai Paesi dell'Est europeo, come l'Albania e la Romania, spesso recuperano in tempi veloci il gap linguistico con i compagni. Inoltre, dal punto di vista organizzativo e logistico diventa spesso impossibile, o impraticabile e anche ingiusto spostare alunni da una scuola all'altra per rispettare un tetto astratto; e poi se in una scuola di montagna o in paese lontano da altri centri chi dovrebbe spostarsi?

Di fatto per queste ragioni il "tetto" non viene applicato. La circolare del ministero ribadisce e precisa quanto già indicato in documenti precedenti: la linea è quella di favorire un'equilibrata distribuzione di alunni stranieri tra le scuole e tra le classi, con particolare attenzione a coloro che sono di recente immigrazione.

Il Documento *Indagine conoscitiva sulle problematiche connesse all'accoglienza degli alunni stranieri nelle scuole italiane*, redatto dalla Commissione cultura, scienza e istruzione della Camera dei deputati, 12 gennaio 2011 (il rapporto integrale è stato presentato il 28 giugno 2011) contiene dati, esperienze, analisi, proposte frutto di audizioni con testimoni privilegiati e visite sul campo da parte della Commissione.

Anno 2014

Un aggiornamento delle Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri

La CM n. 4233, 19 febbraio 2014, Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, aggiorna le precedenti Linee guida del 2006. In particolare introduce i temi dello sviluppo della scolarizzazione nel secondo ciclo, sottolinea la diversità di bisogni tra alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia o di recente immigrazione, introduce il tema della cittadinanza e delle seconde generazioni e la questione dell'istruzione degli adulti.

Anno 2015

“Diversi da chi? Dieci raccomandazioni e proposte”, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, Ministero dell'Istruzione.

Il documento *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura – istituito dal Ministro nel settembre del 2014 – è stato inviato alle scuole con Circolare del Capo Dipartimento, 9 settembre 2015. Contiene dieci raccomandazioni e proposte operative. Per la prima volta, in venticinque anni, nel documento *Diversi da chi?* non si è utilizzata la definizione di “alunni stranieri”, ritenuta inadeguata e superata, si sono utilizzate altre definizioni: “studenti con background migratorio”, “figli di migranti”, “alunni con origini migratorie”.

Nella Circolare si sottolinea che le raccomandazioni sono utili nella fase di applicazione della legge di Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione (13 luglio 2015, n. 107). Nella legge si fa riferimento, negli obiettivi formativi prioritari, “all'alfabetizzazione e al perfezionamento dell'italiano come lingua seconda, alla necessità di valorizzare l'educazione interculturale e l'utilizzo dell'organico potenziato anche per rispondere alle nuove esigenze educative”.

Insieme a questo documento sono state presentate alle scuole due azioni: una per l'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda, rivolta agli alunni di recente immigrazione delle scuole secondarie e un'altra rivolta all'integrazione dei minori stranieri non accompagnati. Il notevole aumento di questi minori, influenzato dagli sbarchi dei migranti, ha posto, infatti, alle scuole nelle quali sono stati iscritti nuove questioni organizzative e didattiche. La formazione degli insegnanti, di tutte le discipline, in contesti di particolare complessità e fragilità sociale è l'azione più

importante Si tratta di far crescere consapevolezza e sensibilità interculturali e promuovere specifiche competenze nella gestione di classi o gruppi plurilingui e nel rapporto con le famiglie e i mediatori culturali. La formazione interculturale si configura come prospettiva di innovazione: proprio il contesto delle diversità culturali, infatti, “obbliga” l’insegnante a uscire dai canoni dell’insegnamento trasmissivo. Ci sono inoltre questioni etiche da affrontare che presuppongono nell’insegnante la capacità di leggere ed “esplorare” domande e questioni nuove.

Anno 2015 e successivi: muri, confini, ponti

È stato un anno difficile, il 2015. Sui temi delle migrazioni e dell’integrazione sono accaduti fatti drammatici, dall’attentato alla redazione del giornale francese Charlie Hebdo, nel mese di gennaio, alla strage di novembre, sempre a Parigi. Anche nelle nostre scuole è aumentata la preoccupazione, tra gli insegnanti e le famiglie. Le idee e le convinzioni sulla scelta dell’“interculturalità”, sembrano appannate e incerte. Una delle parole che abbiamo letto e sentito più spesso in questi mesi (sui giornali, in televisione, alla radio) è “muri”. L’Europa sembra diventata una fortezza assediata: è stato costruito un muro di filo spinato in Ungheria per impedire il passaggio dei migranti dalla Serbia e altri paesi ne hanno seguito l’esempio. E poi blocchi a Ventimiglia, a Calais, al valico per l’Austria. A più di 30 anni dalla caduta del Muro di Berlino – che coincidenza: il nostro viaggio nella parola “interculturalità” è coinciso con la caduta del Muro! – l’Europa è tornata a costruire altri muri, a chiudersi e a parlare di frontiere e di confini.

Sembra di essere tornati indietro, anche nella scuola. Ci sono più incertezze e preoccupazioni. La via dell’interculturalità è in salita.

E c’è ancora, ed è molto diffusa, una rappresentazione superficiale e deformata che vede negli stranieri solo o soprattutto un gruppo fragile, in difficoltà, bisognoso d’aiuto, vulnerabile. Un modo di pensare difensivo, l’idea di integrazione come aiuto ai più deboli: bisogna accoglierli, insegnare la lingua, orientarli. Un’idea sociale, da continua emergenza, e in parte è anche così, ma non tutti sono fragili. Una parte di loro conosce le lingue e il mondo meglio di noi e dei “nostri” studenti, sa resistere e adattarsi, porta punti di vista differenti sulla scuola e l’educazione e da parte delle loro famiglie c’è una fiducia nella scuola e una speranza nel futuro di cui noi abbiamo perso traccia.

Un esempio: la maggioranza degli studenti “stranieri” immatricolati all’Università è costituita da studenti che provengono dalle scuole italiane (e non dall’estero) e una percentuale significativa proviene da istituti tecnici e professionali.

Anche se hanno accumulato ritardi scolastici, anche se sono arrivati senza conoscere la lingua italiana, anche se “schiacciati” su scelte tecnico/professionali, una parte di loro non rinuncia a proseguire gli studi. Un chiaro segnale della spinta verso lo studio, della fiducia, del sogno, della speranza nel futuro da parte di alcuni gruppi di immigrati.

Anno 2022

Orientamenti interculturali. L'integrazione degli alunni e delle alunne provenienti da contesti migratori (a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, Ministero dell'Istruzione).

Il documento, presentato a marzo 2022, rinnova indicazioni e proposte operative per la realizzazione di misure specifiche dedicate agli studenti provenienti da contesti migratori, con l'obiettivo di promuovere un rinnovamento della didattica e delle relazioni tra tutti gli studenti, in un contesto di crescente pluralismo sociale e culturale. La definizione “alunni e alunne provenienti da contesti migratori” sostituisce la definizione “alunni stranieri”, per più ragioni ormai del tutto inadeguata. Il documento aggiorna e attualizza le precedenti Linee guida, del 2014, alla luce dei cambiamenti avvenuti nel paesaggio multiculturale della scuola italiana negli ultimi dieci anni. Ne indico alcuni tra i più significativi:

- il calo demografico: la diminuzione degli alunni italiani, centomila in meno solo nell'anno scolastico 2019/2020;
- l'aumento delle seconde generazioni, ovvero degli alunni provenienti da contesti migratori ma nati in Italia. Sono più del 65% dei quasi 900.000 alunni provenienti da contesti migratori (anno 2019/2020);
- si è tornati a discutere del tema della cittadinanza da far acquisire ai figli di immigrati. Tra le diverse proposte di legge depositate in Parlamento c'è quella dello *ius scholae* che attribuisce proprio alla scuola e all'istruzione un compito decisivo;
- è cambiata e si è differenziata anche l'idea di appartenenza: al legame con un territorio o nazione di provenienza familiare si sono aggiunte una sensibilità europea e globale. E una sensibilità ecologica nuova, come dimostrano le manifestazioni per il clima di questi anni che hanno accomunato giovani studenti di tutte le provenienze;
- la competenza e cittadinanza digitale accomuna le nuove generazioni indipendentemente dalle provenienze nazionali: è nota e condivisa la definizione di nativi digitali che connota tutti i ragazzi;

- c'è un nuovo impegno e interesse da parte di istituzioni e centri di ricerca verso la fascia d'età 0/6, a cui sono dedicate, per esempio, le “Linee pedagogiche per il sistema integrato 0/6”, del Ministero dell'Istruzione, 2021;
- i Centri di istruzione per adulti (CPIA) sono stati istituiti dieci anni fa. Queste istituzioni scolastiche vedono una presenza di allievi, giovani e meno giovani, provenienti per il 70% da contesti migratori.

Bibliografia

Ongini, V. (2011). *Noi domani. Viaggio nella scuola multiculturale*. Bari-Roma: Laterza.

Ongini, V. (2019). *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*. Roma-Bari: Laterza.

3. Accogliere per integrare.

La nuova sfida della scuola interculturale

di *Alessia Bartolini*

1. La sfida multiculturale della società per una scuola interculturale

La presenza significativa nel nostro contesto nazionale di persone che provengono da Paesi diversi ha fatto sì che anche le nostre scuole abbiano assunto una veste multiculturale, con il 10.3% di bambini e di ragazzi con cittadinanza non italiana (MIUR, 2021). Questo numero è destinato ad aumentare se ai ragazzi con cittadinanza non italiana, così come definiti nei Rapporti annuali curati dal Ministero dell’Istruzione, si aggiungono, per esempio, quelli adottati, i figli di coppie miste e coloro che hanno nel corso degli anni ottenuto la cittadinanza italiana. “Si nota ormai una palese incongruenza nell’utilizzo di termini che hanno a che fare con la condizione giuridica (alunni stranieri/alunni di cittadinanza non italiana): più passa il tempo e meno si riesce a leggere e a misurare la presenza delle nuove generazioni che hanno una storia migratoria usando queste definizioni. [...] Le definizioni “alunni stranieri” o “alunni con cittadinanza non italiana” sono ormai inappropriate; la definizione “alunni con background migratorio”, usata di frequente in ambito accademico ed europeo, non è di facile diffusione” (Ministero dell’Istruzione, 2022, pp. 14-15). Certamente l’immigrazione ha modificato la fisionomia della scuola italiana e la multiculturalità, da fatto accidentale, è ora una sua dimensione strutturale e sollecita tutti gli operatori scolastici anche a una riflessione linguistica per i significati che l’utilizzo di certe parole, dentro e fuori la scuola, veicolano in maniera più o meno consapevole. La presenza di ragazzi provenienti da contesti migratori richiede a insegnanti e dirigenti lo sviluppo di nuove competenze per accompagnarli con parole e azioni efficaci ma anche con cura esperta e intenzionalità educativa (ivi).

La presenza di persone che vengono da altrove, infatti, rappresenta per la scuola e per la società intera una grande risorsa ma occorre prepararsi a vivere insieme. La relazione interculturale, infatti, non è un processo né spontaneo né naturale, ma un approccio che va progettato e voluto da tutti i soggetti coinvolti e, per questo, intenzionale. L'intercultura chiama in causa l'educazione affinché promuova percorsi che permettano agli uomini di riconoscere le diversità che abitano in ciascuna persona e il pluralismo nel quale siamo immersi. Le migrazioni sono una sfida dei nostri tempi e l'impatto di queste sulla scuola italiana richiede da parte di tutti gli operatori scolastici risposte che vadano nella direzione dell'educazione interculturale (Bartolini, Falcinelli, 2021).

La scuola italiana ha scelto di “adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture” (MPI, 2007, pp. 8-9) come nuova normalità dell'educazione (MPI, 2000). La presenza di alunni con background migratorio avvia le istituzioni scolastiche in un cammino che segue un duplice binario: da un lato le scuole devono “adattarsi a integrare le esigenze specifiche di questi bambini nelle loro strategie tradizionalmente incentrate su un'istruzione di qualità ed equa” (Commissione delle Comunità Europee, 2008, p. 3), assicurando l'uguaglianza delle possibilità educative e la riuscita ottimale di ciascuno studente, nel rispetto delle specifiche identità culturali individuali e rifiutando ogni discriminazione (MIUR, 2012); dall'altro devono favorire la creazione di una cultura inclusiva, promuovendo un pensiero aperto, critico e riflessivo in grado di lasciarsi interrogare dalle diversità che quotidianamente sollecitano la costruzione delle identità plurali.

Il fatto che all'interno delle aule scolastiche ci siano ragazzi e ragazze che provengono da paesi diversi, sollecita la scuola ad assumere una prospettiva di cambiamento per rispondere in maniera adeguata alle sfide della società pluralistica e ad impegnarsi attivamente nella lotta contro gli insuccessi scolastici, in quanto l'istruzione è un fattore chiave contro l'esclusione e la marginalità sociale.

Se lo sviluppo di ogni persona, in termini epigenetici, è la risultante dell'interazione tra fattori originali ed esperienze di vita, non è sufficiente introdurre il tema dell'educazione interculturale nella scuola, ma occorrerebbe accertarsi che questa sia un'educazione di qualità. Nonostante, infatti, la legislazione italiana in tema di inclusione sia all'avanguardia, si riscontra una scissione tra la teoria e la pratica e il fatto che non esista un controllo o una valutazione della qualità dell'approccio interculturale che viene spesso lasciato alla buona volontà degli insegnanti, o dei dirigenti, ne determina un limite in termini di efficacia (Santerini, 2017, p. 113).

L'opzione interculturale porta con sé una sfida molto più ampia che non attiene solamente ai sistemi d'istruzione ma che investe la società come luogo di inclusione e di partecipazione democratica. Nel 2008 il Consiglio d'Europa, nell'Anno europeo del dialogo interculturale, proponendo come tema "Vivere insieme nell'uguale dignità", aveva messo in evidenza come la proposta interculturale, che offre un modello di gestione della diversità culturale aperto sul futuro e basato sulla dignità umana di ogni persona, avesse come finalità principale la convivenza delle culture, in una ritrovata e piena accettazione democratica. L'integrazione scolastica e il successo formativo degli alunni e delle alunne con background migratorio rappresentano, pertanto, gli strumenti principali per garantire loro di raggiungere una piena umanizzazione ma anche di diventare cittadini in grado di contribuire positivamente allo sviluppo della società. Di contro, l'insuccesso scolastico può avere importanti conseguenze sociali. Già nel 1994, la Commissione delle Comunità Europee aveva evidenziato la necessità di migliorare la qualità dell'istruzione dei figli dei migranti, sottolineando i rischi che si sarebbero potuti presentare senza un miglioramento delle loro opportunità educative e, tra questi, "un aggravamento delle fratture sociali, della segregazione socioculturale e dell'esclusione, e quindi, in definitiva, [...] il diffondersi di conflitti e di violenze interetniche" (Commissione delle Comunità Europee 1994, art. 7). Il valore dell'esperienza interculturale, però, non è limitato solamente a favorire idonee condizioni di vita degli immigrati ma è un'esperienza positiva per tutti, anche per i cosiddetti autoctoni, in quanto occasione privilegiata per imparare a conoscersi e per sviluppare il senso civico, i valori del pluralismo e della democrazia. "L'immigrazione – scrive la Commissione Europea – può essere un elemento che arricchisce l'esperienza educativa di tutti: la diversità linguistica e culturale può costituire una preziosa risorsa per le scuole. Essa può aiutare ad approfondire e a consolidare gli strumenti pedagogici, le competenze e la stessa conoscenza" (2008, p. 3). L'educazione interculturale, pertanto, anche se nasce per rispondere alle esigenze della società multiculturale, di fatto si rivolge a tutte le educazioni, a tutta la scuola e a tutte le realtà della vita sociale ed educativa. "La scuola deve diffondere la consapevolezza che la democrazia culturale[...] rappresenta una delle grandi sfide civili del futuro. Imparare a conoscersi, e non soltanto a tollerarsi [...] è un impegno che la nostra scuola deve tradurre in pratica" (Demetrio, Favaro, 1992, pp. 40-41), sul piano cognitivo (promuovendo un pensiero transitivo), su quello dell'educazione sociale e civica (diffondendo responsabilità) e su quello relazionale (valorizzando le differenze). L'educazione interculturale, finalizzata alla convivenza costruttiva, educa all'intelligenza del confronto e della convivenza sociale per conoscere, capire e superare le barriere culturali e mentali, oltre che gli atteggiamenti ostili

e discriminatori, nei quali siamo ingabbiati, spesso inconsapevolmente, e che ci impediscono di aprirci alle diversità dell'altro. “La conoscenza – infatti – non costituisce di per sé la garanzia di un comportamento corretto ma rappresenta il presupposto per superare gli stereotipi e i pregiudizi più banali e più superficiali” (Fiorucci, Tomarchio, 2021, p. 17) ed è per questo che “occorre che gli scolari apprendano il prima possibile a relazionarsi in maniera diversa con gli altri, cioè in una maniera mediata da conoscenze corrette e da una curiosità rispettosa” (Nussbaum, 2011, p. 97).

La conoscenza deve essere intesa sia un mezzo che un fine della vita dell'uomo. È un mezzo, perché, come spiega Delors (1997), deve consentire a ciascuna persona di capire quanto necessario del suo ambiente per vivere con dignità e sviluppare le sue competenze. In quanto fine, “la sua base è il piacere di capire, conoscere, scoprire” (p. 80) e promuove quella curiosità intellettuale che stimola l'uomo a essere pensosamente presente nella sua vita, a dotarsi di spirito critico e di autonomia di giudizio. Nell'esercizio della propria funzione educativa, la scuola è chiamata a impegnarsi per offrire ai ragazzi possibilità e opportunità attraverso cui diventare se stessi in relazione con gli altri e con l'ambiente che li accoglie e, riprendendo le parole che Papa Francesco (2017) ha utilizzato nel discorso del ai partecipanti al forum internazionale “Migrazioni e Pace”, la sua risposta alla sfida multiculturale della società può essere costruita intorno a quattro verbi: “accogliere, proteggere, promuovere e integrare”.

2. La scuola come luogo di accoglienza

La scuola da sempre è stata luogo della pluralità, della coesistenza di bambini e bambine, insegnanti e operatori scolastici con diverse origini, esperienze e storie di vita. Oggi la pluralità della scuola è ancora più evidente per le diverse provenienze dei suoi alunni e delle sue alunne, che la sollecitano ad assumere la pluralità come categoria antropologia ed educativa su cui fondare la sua identità. La scuola per tutti e di tutti è una scuola come costruzione inclusiva e non esclusiva che, nell'intreccio dei legami e delle relazioni si caratterizza per una marcata dimensione antropologica. È una comunità di persone, una comunità di volti che sollecitano un'etica dello sguardo e una responsabilità dell'accoglienza. Evocativo a questo proposito il termine comunità che richiama l'idea della pluralità e la cui identità risulta dal comporsi della diversità. Dal latino *communitas* “è sostantivo composto di *cum-munere* dove *munus* significa “ufficio”, “compito”, “dovere”, “incarico”, “servizio”. Non c'è dubbio che il concetto di *munus* esprima una deontologia pubblica e che, perciò, la comunità si caratterizzi

come “luogo dei doveri”; mentre l’altro significato di *munus*, riconducibile all’idea di “dono”, designa che la comunità è il “luogo della gratuità e della cura”, dove si sta per dare e dove si genera la reciprocità del ricevere” (Prenna, 2021, p. 46). La scuola, in quanto comunità, è pertanto chiamata ad assolvere un essenziale dovere educativo ma anche a costituirsi luogo di cura intesa come “attenta sollecitudine per le persone, per le relazioni, per la vita” (Mancini, 2016, p. 20). Una cura che si esprime non in sterili tecnicismi ma che si fonda sul riconoscimento del valore dell’altro e della vita stessa. “La cura viene dal risveglio della sensibilità, della passione della relazione secondo il bene. E il bene reale inizia quando al centro dello sguardo del mio cuore non ci sono tanto l’io e l’altro presi in se stessi, quanto la vita comune e il valore di ognuno riconosciuto come fratello o sorella” (Mancini, 2016, pp. 21-22). E così, l’etica a cui ci siamo appellati, non è da intendersi come un decalogo di regole e divieti perché la “radice della parola *ethos* richiama l’abitare, la capacità di coabitare il mondo senza distruggerci e distruggerlo” (Mancini, 2017, p. 61). In questo senso l’etica diventa elemento fondativo del vivere dell’uomo e di ogni relazione umana e la scuola, in quanto luogo privilegiato dell’educazione dell’uomo, deve contribuire a fare crescere la consapevolezza etica del vivere insieme, come dimensione costitutiva dell’esistenza umana.

Nel corso degli anni si sono prodotti una costellazione di significati attorno alla parola accoglienza che spesso viene legata a questioni materiali e risposte immediate, a un problema assistenziale e fatica a diffondersi un concetto di “*accueil* non soltanto emergenziale” (Demetrio, Favaro, 1992, p. 38). Addirittura “molti ritengono che accogliere significhi rimetterci, esporsi a oneri ingiustificati, rischiare di perdere la propria identità e il proprio spazio. L’accoglienza non rende competitivi, non dà profitto [...] così è agevole criticarla pubblicamente di buonismo” (Mancini, 2016, pp. 9-10). La parola accoglienza è circondata da un alone di sospetto e relegata per lo più a questioni emergenziali, inaspettate, una sorta di pronto soccorso che si attiva per rendere meno gravoso l’inserimento in un contesto nuovo. In realtà, come mette ben in luce Mancini (2016), l’accoglienza non è solo una categoria etica o politica ma una dimensione esistenziale e antropologica. Ciascuno è stato accolto ed è chiamato ad accogliere. Ogni vita si origina perché accolta in un grembo e si sviluppa grazie a un ambiente che la accoglie e la promuove, ragione per cui, ciascuno di noi è chiamato a sperimentare l’essere accolto ma anche a offrire accoglienza, rispondendo all’invito che viene dall’altro. L’altro, infatti, è un volto che chiede *respectus*, scrive Prenna (2007), che dal latino *respicere*, significa rispetto ma anche rifugio (p. 18). Queste accezioni se richiamano l’idea dell’altro come volto, come sguardo, sollecitano un’etica dello sguardo e la

responsabilità dell'accoglienza. Questa, infatti, si fonda su una dimensione collettiva dell'esistenza umana, invoca l'essenza relazionale della vita della persona e l'esistenza comune dell'umanità, rievocando la dimensione dell'incontro e la metafora del viaggio della vita dell'uomo insieme agli altri uomini. Parlare di accoglienza significa riconoscersi una comunità di persone in viaggio; significa sentirsi parte di una storia in viaggio con altre storie. Del resto l'umanità intera è da intendersi come una comunità aperta di persone in relazione tra di loro e con l'ambiente che abitano. La dimensione dell'erranza appartiene a tutti gli uomini e a tutti i popoli ed è un comune denominatore dal quale possiamo partire per iniziare a conoscerci a vicenda. "Siamo viandanti. [...] camminiamo nella notte e nella nebbia. [...] Siamo spinti dalle nostre aspirazioni, possiamo disporre di volontà e coraggio. La condizione del viandante si nutre di speranza" (Morin, 1994, p. 175). Il viaggio diventa così una categoria ermeneutica fondante dell'umano. L'"*homo migrans*, colui che vive viaggiando, un viandante, un soggetto nomade, un'identità dinamica, itinerante" (Nanni, 2000, p. 158). Il viaggio è da intendersi, infatti, non soltanto come uno spostamento spaziale, ma come continua ristrutturazione della propria identità, in relazione e in comunione con gli altri uomini che, come noi, viaggiano in percorsi di vita che ci accolgono e chiedono di essere accolti. L'accoglienza, pertanto, richiede apertura, disponibilità alla conoscenza e all'incontro, scambio e ascolto, ma anche cambiamento reciproco: di chi accoglie e di chi è accolto. È un percorso a due vie: chi è accolto per inserirsi nel nuovo contesto deve adattarsi alle nuove condizioni di vita per non vanificare il processo stesso di integrazione ma anche chi accoglie deve cambiare il proprio sguardo, il proprio pensiero, il proprio atteggiamento per fare spazio all'altro. Come scrive Demetrio (1992), "il problema educativo dell'accoglienza in chiave pedagogica è quindi, innanzitutto, un problema che possiamo chiamare "autoreferenziale". Prima ancora di chiederci cosa fare sul piano didattico, occorre domandarsi "chi siamo noi educatori, portatori di una data cultura di fronte alle altre?" (p. 8). È un processo che parte da se stessi attraverso un viaggio interiore che si basa sulla conoscenza, sulla riflessione e sulla pratica dell'autocritica (Delors, 1997, p. 16). Il primo passo verso l'accoglienza è autoreferenziale perché deve stimolarci a rivedere le nostre posizioni cognitive, emotive e culturali, per poi divenire azione autenticamente interculturale che si realizza mediante una pedagogia dell'interazione, l'unica che può favorire il riconoscimento dei diritti di tutti gli uomini ed educare alla convivenza solidaristica e democratica. Nella dinamica dell'accoglienza, l'altro deve innanzitutto trovare uno spazio nella nostra mente e nel nostro cuore per potersi manifestare in maniera autentica. Accogliere un'altra persona significa farsi prossimi a lui, "aggiustarsi" un po'

per farsi trovare pronti all'incontro e può diventare un'occasione preziosa per conoscere meglio se stessi e per coltivare, accogliendo i propri limiti, le possibilità proprie e altrui. La pratica dell'accoglienza, pertanto, richiede una buona conoscenza di sé, ma anche una sufficiente capacità di decentramento per fare spazio all'altro e riconoscere la sua originalità, facendo sì che il proprio pensiero si lasci stupire nell'incontro. Ciò è possibile solamente se l'io di una persona si allarga in direzione dell'altro, fa spazio al suo punto di vista, alla sua storia, alle sue narrazioni e, in un gioco di pieni e di vuoti, si lascia riempire dall'altro. L'incontro tra persone e tra culture è sempre un gioco di scambi e di prestiti che crea contaminazione e produce ibridazione culturale. La radice dell'umano risiede nella sua relazionalità e nessuno è troppo pieno da non poter ricevere qualcosa dagli altri o troppo vuoto da non poter donare una parte di sé. Accogliere l'altro significa lasciarsi riempire dall'altro, mescolarsi e favorire molteplici configurazioni e nuovi modelli.

Per tali ragioni, il momento dell'accoglienza nella scuola deve certamente favorire le condizioni di ingresso di un bambino che viene da un contesto culturale diverso e di incontro tra culture diverse, ma non può limitarsi alla stesura di un protocollo di accoglienza. Si tratta, questo, di un dispositivo di cui ciascuna scuola si dota, in ottemperanza all'art. 45 del DPR del 31 agosto 1999, necessario per favorire il diritto allo studio di ciascun alunno. Nello specifico, confluiscono nel protocollo di accoglienza tutti gli interventi e le strategie di cui le scuole decidono di equipaggiarsi tra cui le procedure messe in atto al momento dell'iscrizione, i criteri di assegnazione degli studenti alle classi, la destinazione di risorse professionali apposite, ecc. (Catarci, 2004; Biagioli, 2017). Il protocollo di accoglienza, seppur strumento funzionale all'inserimento non esaurisce il bisogno di accoglienza della scuola. Perché la relazione con l'altro possa diventare terreno fertile per l'integrazione di tutti, l'accoglienza deve farsi *modus operandi* e divenire una postura educativa e relazionale. La relazione con l'altro sollecita la scuola a rivedere il proprio stile e le proprie modalità educative, aprendola a un'istanza di cambiamento che assuma l'accoglienza come metodo professionale privilegiato. Parlare di accoglienza fornisce alla scuola un orientamento per promuovere una cultura aperta al cambiamento, desiderosa di conoscere e capace di relazione, rispettosa dell'altro ma anche consapevole dei propri limiti. Accogliere significa operare per l'apertura, l'incontro, il contagio e la contaminazione tra persone che appartengono a culture diverse. Si promuove una cultura dell'accoglienza a scuola ogni volta che educiamo la mente dell'educando a sperimentarsi, a superare il confine dell'ovvio e del conosciuto; ogni volta che attiviamo un pensiero dinamico, benevolo e rispettoso di chi c'è accanto ma anche ogni volta che si è capaci di silenzio e di autoascolto per provare a sperimentare empatia.

3. La scuola come luogo di protezione

Il secondo verbo dell'intercultura che richiama Papa Francesco (2017) è proteggere, inteso come difesa dei diritti inalienabili di ogni persona, garanzia delle libertà fondamentali e rispetto della dignità di tutti.

Riportando questo concetto di ampio respiro alla scuola, possiamo certamente convenire che deve essere garantito a tutti i ragazzi, a prescindere dalla propria origine, l'accesso regolare all'istruzione primaria e secondaria, così come la possibilità di continuare degli studi anche oltre l'obbligo scolastico. "Ogni persona (bambino, giovane e adulto) dovrà essere in grado di trarre beneficio dalle opportunità educative destinate a soddisfare le loro esigenze fondamentali di apprendimento. Queste esigenze comprendono sia gli strumenti essenziali dell'apprendimento (come la capacità di leggere e scrivere, l'espressione orale, saper far di conto, e la soluzione dei problemi) necessari agli esseri umani per poter sopravvivere, per sviluppare in pieno le loro capacità, per vivere e lavorare nella dignità, per partecipare pienamente allo sviluppo, per migliorare la qualità della vita, per prendere decisioni ponderate, e per continuare ad apprendere" (UNESCO, 1990, art. 1). L'educazione è un'opportunità che deve essere garantita a tutti, in quanto offre una solida base non solo per lo sviluppo personale ma anche per la preparazione alla vita e fornisce gli strumenti necessari a imparare a imparare. La scuola, pertanto, deve essere un luogo aperto a tutti (Costituzione italiana, art. 34), dove possano essere opportunamente riconosciute e valorizzate le capacità e le competenze di tutti i bambini e di tutti i ragazzi: italiani e migranti, richiedenti asilo e rifugiati affinché tutti loro possano avere accesso alla pienezza umana e rappresentare una risorsa per la comunità. Nel Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo, Delors, pur caldeggiando l'idea di un'educazione per tutta la vita, pone in evidenza l'importanza dell'educazione scolastica come "passaporto per la vita" che permette a ciascuno di acquisire "gli strumenti per lo sviluppo futuro delle capacità di ragionare e immaginare, delle capacità di giudizio e del senso di responsabilità, quando impariamo a porci delle domande sul mondo che ci circonda" (1997, p. 107).

Già nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1949 le Nazioni Unite hanno proclamato che tutti i bambini, senza distinzione "di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di ogni altra opinione, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di ogni altra circostanza" (Preambolo), hanno diritto a una assistenza e a una protezione particolari ma certamente è la Convenzione internazionale

sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989) a offrire una base giuridica universale in tal senso. “Gli Stati parti – si legge – riconoscono il diritto del fanciullo all'educazione, e in particolare, al fine di garantire l'esercizio di tale diritto gradualmente e in base all'uguaglianza delle possibilità” (art. 28). È attraverso l'educazione che la personalità e le facoltà di ogni fanciullo possono svilupparsi, ma è anche attraverso l'educazione che si gettano le basi del vivere sociale e si sviluppa il senso di responsabilità sociale. Sempre nella dichiarazione dei diritti dell'infanzia si legge che tra le finalità dell'educazione vi è quello di “inculcare al fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del Paese nel quale vive, del Paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua” (art. 29), preparando così i giovani “ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi, con le persone di origine autoctona” (*ibidem*). La scuola italiana si è ispirata ai principi delle convenzioni internazionali che considerano l'istruzione un diritto inalienabile (Santerini, 2017, p. 108) e con le Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del Ministero dell'Istruzione del 2014 ha voluto ribadire che la scuola è aperta a tutti, così come definito nell'art. 34 della nostra Carta Costituzionale, compresi coloro i cui genitori non siano regolari. Sulla base della pari dignità sociale e dell'uguaglianza di tutti i cittadini davanti alla legge, “senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali”, così come definito nell'art. 3 della Costituzione Italiana, il testo unico 286/1999 aveva già esteso l'obbligo scolastico di cui all'art. 34 della Costituzione italiana anche dei minori stranieri presenti sul territorio nazionale, precisando con il DPR 394/1999 che l'obbligo scolastico dei minori stranieri non è influenzato dalla posizione di regolarità o irregolarità dei loro genitori.

Del resto la scuola è il luogo privilegiato dove affrontare le sfide educative globali e “l'istruzione è un bene pubblico, un diritto umano fondamentale, è la base per garantire la realizzazione di altri diritti. È essenziale per la pace, la tolleranza, la realizzazione umana e lo sviluppo sostenibile” (UNESCO, 2015, art. 5). Anche l'Agenda 2030 (2015) riconosce l'educazione non solo come uno degli obiettivi fondamentali da perseguire, ma anche come il motore dello sviluppo umano e sociale e, quindi, come spinta fondamentale per il raggiungimento degli altri obiettivi globali. Non a caso si parla di educazione equa ma anche di qualità in un'ottica di formazione olistica e ambiziosa che non lasci nessuno indietro. In una fase storica in cui “la società mondiale si dibatte nel travaglio

di un parto doloroso”, l’educazione va collocata “al centro dello sviluppo sia della persona sia della comunità; il suo compito è quello di consentire a ciascuno di noi, senza eccezioni, di sviluppare pienamente i nostri talenti e di realizzare le nostre potenzialità creative, compresa la responsabilità per la nostra vita e il conseguimento dei nostri fini personali” (UNESCO, 1996, p. 15), e sociali.

4. La scuola come luogo di promozione della persona e delle differenze

Si può parlare della scuola come luogo di promozione della persona umana quando attraverso i suoi insegnamenti, insieme alla ricerca di valori comuni e allo sviluppo di un pensiero critico, si fa portavoce di conoscenze che comunicano rispetto, apertura e valorizzazione delle diversità umane, indossando una lente che riesca a vedere oltre le stereotipie culturali delle singole storie e delle specifiche provenienze, per considerare ogni alunno e ogni alunna nella sua originalità. Spesso accade ancora che si accentui la dimensione culturalistica nella relazione con i ragazzi immigrati, ricorrendo a visioni folkloristiche della loro cultura d’origine, anche se nati e cresciuti in Italia (Santerini, 2017), o si ricorra a visioni generalizzatrici che spingono i docenti ad attribuire ai ragazzi tutte le caratteristiche che vengono attribuite in modo stereotipato alla loro cultura di provenienza. C’è ancora una latente tendenza monoculturalistica che rischia di far sconfinare l’uomo in un terribile provincialismo. Anche la scuola rischia di sviluppare uno sguardo miope e un atteggiamento provinciale “innanzitutto nella pratica del ‘far finta di non vedere’ o nell’affermazione ‘illuministica’ che il problema non sussiste, perché ‘siamo tutti uguali’” (Demetrio, Favaro, 1992, p. 7). La scuola deve specializzarsi nella gestione delle differenze e delle esigenze non omologabili, anche perché quella culturale è solamente una delle diversità di cui sono portatori tutti gli studenti che sono diversi anche per origine, età, sesso, esperienze di vita, sensibilità, intelligenze che la scuola deve riconoscere e valorizzare.

Proprio perché nessuna persona è determinata dalla nascita da un codice genetico o da vincoli ambientali, lo sviluppo dell’uomo deve essere considerato come una danza continua tra le condizioni di partenza e i contesti relazionali ed educativi vissuti. Spetta all’educazione far emergere le possibilità che abitano in ciascuna persona, creando tutte quelle condizioni che favoriscono la massima espressione di ciascuno. Esiste un bisogno dell’uomo di essere educato, “poiché nella donna e nell’uomo

l'ontogenesi non segue la filogenesi, senza la presenza fisica e il competente ruolo dell'educatore, privo di un qualche aiuto esterno, il neonato non riuscirebbe neanche a sopravvivere" (Portera, 2020, p. 15). L'etimologia della parola educazione ci aiuta a comprendere l'essenza e la complessità dell'azione educativa: dal verbo *edūco* si riferisce all'attività di estrarre, tirare fuori; dal verbo *éduco* fa riferimento all'azione dell'allevare, del nutrire, del far crescere (Bartolini, 2012). L'azione educativa, così intesa, chiede innanzi tutto all'educatore di tirare fuori il meglio dall'educando, di estrarre tutte le possibilità che lo abitano. Parafrasando il pensiero di Rayneri, ognuno nasce imperfetto ma perfezionabile, con un bagaglio di potenzialità da sviluppare e da mettere in gioco (*ibidem*). Educare significa, pertanto, creare tutte le condizioni affinché ciascuno possa raggiungere la propria perfezione e l'educazione si fa arte del giardiniere – come scriveva Lambruschini – che prepara adeguatamente il terreno affinché i semi possano crescere (1974). Rappresenta la possibilità di essere di ciascuna persona e l'origine del termine da *éduco* richiama il dovere dell'educazione di accompagnare i giovani nel processo di crescita, di fornire loro il giusto nutrimento: non solo materiale ma anche intellettuale, culturale, spirituale ed emotivo. È l'educazione, intesa come processo perfezionativo, a trasformare la potenza in atto e a fare dell'uomo un essere autenticamente libero e autonomo, in grado di vivere criticamente nel suo presente e di proiettarsi creativamente nel futuro per lasciare un'impronta creativa nella società.

La natura educativa della scuola, chiede alla scuola stessa di gestire la complessità multiculturale odierna assumendo il cambiamento come prospettiva. Si tratta di rileggere i compiti della scuola in chiave interculturale e costruire così una nuova visione dell'educazione scolastica (Santerini, 2017, p. 114), garantendo a tutti gli alunni un'uguaglianza di opportunità, indipendentemente dalle storie e dalle origini delle persone. Assumere una prospettiva interculturale a scuola, significa mettere al centro del processo educativo il bambino e il ragazzo in quanto soggetto unico per consentire "a ciascuno, da un lato, di non essere "ingabbiato" dalle proprie origini etniche o culturali e, dall'altro, di non dovere negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto e per esercitare pienamente i propri diritti" (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017, p. 617), ma anche di veder realizzata "la possibilità di svilupparsi liberamente e di esercitare i propri diritti di cittadinanza" (*ibidem*). La scuola deve trovare una nuova strategia che permetta a tutti gli studenti di avere le stesse opportunità garantendo, altresì, a ogni singolo di ricevere tutto ciò che gli occorre per diventare un uomo e un cittadino.

5. La scuola come luogo di integrazione-interazione

“La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell’inclusione delle persone e dell’integrazione delle culture, considerando l’accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana promuovendone la piena integrazione. Favorisce inoltre, con specifiche strategie e percorsi personalizzati, la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce” (MIUR, 2012, p. 14). Tale scelta axiologica e operativa era stata già definita in precedenti documenti ministeriali come le Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione del MIUR del 2006 e successivamente ribadita in quelle del 2014, dove si mette in evidenza come la scuola italiana, con la CM 205 del 26 luglio 1990, abbia voluto la piena integrazione di tutti gli alunni nella scuola, individuando come suo orizzonte culturale l’educazione interculturale. A partire dalla fine degli anni ’80 il Ministero della pubblica istruzione si è fatto promotore di molteplici iniziative e circolari che sostengono che, a prescindere dalla presenza di ragazzi con background migratorio, la scuola debba essere considerata luogo che educa all’intelligenza del confronto e della convivenza tra soggetti e culture diverse e, per questo, luogo privilegiato di educazione interculturale.

La presenza di ragazzi con radici culturali diverse deve poter essere una ricchezza per tutti. “Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere” (MIUR, 2012, p. 6). La finalità dell’educazione interculturale è quella di favorire il rapporto tra persone appartenenti a culture diverse, promuovendo il passaggio dalla multiculturalità all’interculturalità; da una situazione storicamente determinata che vede la coesistenza all’interno di uno stesso contesto sociale di culture diverse, a un’ipotesi progettuale intenzionale che si basa su un modello di relazione. Attraverso la trasformazione del dato multiculturalità in valore interculturale, l’approccio interculturale si prefigge di educare al confronto, al dialogo e all’incontro della diversità. A tale proposito sono da ritenersi non opportuni i modelli relazionali che si sono susseguiti nel corso degli anni, quale quello dell’assimilazione che spinge le culture minoritarie ad annullarsi per identificarsi in quelle maggioritarie o quello della separazione che si risolve nell’emarginazione delle culture minoritarie. Lo stesso melting-pot che si è diffuso in America con l’obiettivo di integrare le diverse culture, risulta inadeguato in quanto crea un

amalgama, un frullato di culture che tende a fondere omogeneamente le diversità culturali. Il concetto di integrazione da solo, non è, infatti, in grado di definire il modello interculturale. Quello dell'integrazione è un costrutto molto complesso, elaborato negli anni dalle scienze sociali per indicare il percorso intrapreso da una persona o da un gruppo per essere parte di un contesto sociale, che però non aggiunge nulla su come tale processo avvenga. I processi di integrazione che si fanno promotori di modelli di convivenza costruttiva sono tali solo se sono biunivoci e bilaterali e chiamano in causa chi accoglie e chi viene accolto. “L'integrazione, che non è né assimilazione né incorporazione, è un processo bidirezionale – scrive Papa Francesco (2017) – che si fonda essenzialmente sul mutuo riconoscimento della ricchezza culturale dell'altro: non è appiattimento di una cultura sull'altra, e nemmeno isolamento reciproco, con il rischio di nefaste quanto pericolose ‘ghettizzazioni’”. Perseguire l'integrazione significa impegnarsi in dinamiche sociali a carattere interculturale che si sviluppano tra sistemi aperti, disponibili a creare uguali opportunità nella tutela e nella promozione di tutti i soggetti coinvolti, in un gioco di reciproco sconfinamento.

L'integrazione è un processo di co-costruzione di significati inediti e comuni dal quale far muovere le azioni necessarie alla costruzione di una società pluralistica. Che la nostra società sia plurale è un dato di fatto e la multiculturalità è sicuramente uno degli aspetti maggiormente visibili ma, come scrive bene Panikkar (2009), il pluralismo è un qualcosa di più del riconoscimento della pluralità nella quale siamo immersi. Si tratta di un problema umano esistenziale che ci rende consapevoli della nostra contingenza; che supera ogni pretesa assolutistica e non necessita dell'ideale di una totale comprensione del reale, in quanto rappresenta un orizzonte che rende possibile il pensare. Assumiamo il pluralismo come postura cognitiva se riteniamo che “nessuno di noi possiede la pietra filosofale, la chiave per il segreto del mondo, l'accesso al centro dell'universo, ammesso che ci sia” (Panikkar, 2009, pp. 47-48).

Il pluralismo, restituendo dignità all'altro, è un atteggiamento umano fondamentale a chiarire i processi di integrazione. Secondo questa impostazione, infatti, “nessun gruppo, nessuna verità, nessuna società, ideologia o religione può avanzare una pretesa totale sull'Uomo, perché l'uomo è sempre inafferrabile, non completato, non finito, infinito – ancora in via di formazione, per via, itinerante – come lo è l'intera la Realtà nella quale l'Uomo è un partecipante attivo” (Panikkar, 2009, pp. 49-50).

Lo scambio contaminante, la reciprocità e il divenire è ciò che caratterizza il dinamismo della relazione tra gli uomini e che fonda una relazione positiva tra diversi mondi culturali. L'integrazione che si vuole realizzare, infatti, è di tipo interazionistica come esito di processi dialogici interattivi

e di perpetuo scambio in grado di valorizzare la diversità come possibilità di arricchimento reciproco e non come ostacolo alla convivenza. Non a caso la pedagogia interculturale è pedagogia relazionale (Demetrio, Favaro, 1992, p. 11) perché si occupa in primo luogo di creare le condizioni più favorevoli all'integrazione e all'interazione fra mondi di diversa origine e tradizione etnica (Consiglio d'Europa, 1989).

Il modello dell'integrazione-interazione, pertanto, è quello che ci permette di definire meglio un paradigma di convivenza costruttiva in quanto tende a conservare le diversità culturali come risorsa positiva e come potenziale di crescita degli uomini e della società. Si fonda su una dinamica di relazione che sollecita l'educazione a governare le differenze per non annullare le diversità.

6. Riflessioni conclusive per una scuola dell'accoglienza

L'assunzione di una logica della complessità spinge oggi la scuola a costituirsi come luogo interrogativo delle conoscenze, non dogmatico ma problematico, non ideologico, definitivo, accogliendo la parzialità di ogni sistema di conoscenze (Prenna, 2016, p. 106) ed esprimendone il potenziale interrogativo che sollecita l'uomo ad assumere una postura pensosa di fronte alla realtà, perché, come affermava Morin, "nell'educazione dobbiamo partire e rimanere nella problematizzazione" (1997, pp. 24-27). La scuola è così stimolata a ripensare l'oggetto dei suoi insegnamenti, proponendoli come mappe esplorative di un mondo complesso e come occasione di confronto tra sistemi di conoscenze diverse. "Non si tratta di 'aggiungere' nuovi insegnamenti, semmai di ricalibrare quelli esistenti" (MPI, 2018, p. 19) per creare "una nuova alleanza fra scienze, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo" (MPI, 2012, p. 7). Attraverso l'utilizzo di tutti i saperi disciplinari e mettendo a disposizione della formazione dell'uomo e del cittadino tutte quelle conoscenze che contribuiscono a scoprire le possibilità latenti del mondo, si può ricomporre la frattura che negli ultimi tempi sembra essersi creata tra il momento istruttivo e quello educativo, favorendo processi di apprendimento autentico e aiutando, nel contempo, i ragazzi a "stare al mondo" (MIUR, 2012, p. 4). L'utilizzo di un approccio ermeneutico e problematizzante della realtà, per di più, permette ai ragazzi di superare l'ignoranza che genera arroganza e che è fonte di discriminazione e di conflitti. "Così come il vivere umano è costitutivamente fragile e contingente, altrettanto fragile deve essere il pensiero, ossia disposto a costruire teorie che mantengono uno statuto di fragilità perché tessute con idee pronte a frantumarsi

sotto l'urto dell'esperienza e dell'incontro con altri universi simbolici [...]. Questo incontro-scontro che permette di mettere in moto il pensiero e fluidificare le idee date per scontate è il dialogo autentico, quello che trasforma l'ovvio in problema, la risposta in domanda” (Mortari, 2008, p. 28). Questa idea di educazione, su cui si struttura il percorso interculturale, fa dell'educazione interculturale stessa un dovere della scuola, una risorsa da custodire, difendere e promuovere per lo sviluppo di società migliori. La veste interculturale le permette di rimanere fedele alla sua vocazione educativa e di promuovere l'umanizzazione di tutte le persone e delle relazioni, accogliendo le fragilità e stimolando le risorse di ciascuno, in modo da contribuire significativamente alla formazione dell'uomo e allo sviluppo della società.

Una scuola in grado di fare dell'accoglienza non soltanto una pratica ma un modo di essere e di fare scuola, una postura cognitiva e relazionale oltre che una prospettiva di apprendimento per menti accoglienti, posiziona l'umanità intera in un orizzonte di speranza che permette di sognare che un altro mondo è possibile (Surian, 2002), “un mondo dove vige il rispetto universale per i diritti dell'uomo e della sua dignità, per lo stato di diritto, per la giustizia, l'uguaglianza e la non discriminazione; dove si rispettano la razza, l'etnia e la diversità culturale e dove vi sono pari opportunità per la totale realizzazione delle capacità umane e per la prosperità comune. Un mondo che investe nelle nuove generazioni e in cui ogni bambino può crescere lontano da violenza e sfruttamento. Un mondo in cui ogni donna e ogni ragazza può godere di una totale uguaglianza di genere e in cui tutte le barriere all'emancipazione (legali, sociali ed economiche) vengano abbattute. Un mondo giusto, equo, tollerante, aperto e socialmente inclusivo che soddisfi anche i bisogni dei più vulnerabili” (ONU, 2015, art. 8).

Bibliografia

- Bartolini, A. (2012). *Educare nella complessità sociale*. In Bartolini, A. (a cura di), *Artisti dell'educazione. La professionalità educativa tra necessità e possibilità*. Roma: Aracne.
- Bartolini, A., Falcinelli, F. (2021). *La formazione interculturale in servizio di insegnanti e dirigenti scolastici. L'esperienza dell'Università degli Studi di Perugia*. In Fiorucci, M., Tomarchio, M., Pillera, C.G., Stillo, L. (a cura di), *La Scuola è aperta a tutti*. Roma: Roma Tre Press.
- Bertolini, P. (1991). *L'educazione interculturale: riflessioni pedagogiche*. In *Scuola Viva*, 4.
- CM 205 del 26 luglio 1990.
- Biagioli, R. (2017). *A come Accoglienza*. In Fiorucci, M., Tomarchio, M., Pillera, C.G., Stillo, L. (a cura di), *La Scuola è aperta a tutti*, Roma: Roma Tre Press.

- Catarci, M. (2004). *All'incrocio dei saperi*. Roma: Anicia.
- Commissione delle Comunità Europee (2008). *Libro verde. Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei*. Bruxelles.
- Commissione delle Comunità Europee (1994). *Comunicazione della commissione al consiglio e al parlamento europeo: sulle politiche d'immigrazione e di asilo*. Bruxelles.
- Commissione Europea (1995). *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Bruxelles.
- Consiglio d'Europa (1989). *L'education interculturelle. Concept, contexte, programme*. Strasbourg.
- Costituzione Italiana (1948).
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Demtrio, D., Favaro, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- DPR 394/1999.
- Fiorucci, M., Tomarchio M. (2021). *Introduzione*. In Fiorucci, M., Tomarchio, M., Pillera, C.G., Stillo L. (Eds.). *La Scuola è aperta a tutti*. Roma: Toma Tre Press.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lambruschini, R. (a cura di G. Verucci) (1974). *Scritti pedagogici*. Utet: Torino.
- Mancini, R. (2016). *La Scelta di accogliere*. Magnano: Qiqajon.
- Mancini, R. (2017). *Esperimenti con la libertà. Coscienza di sé e trasformazione dell'esistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Mnistero dell'Istruzione (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR (2000). *Educazione interculturale nella scuola dell'autonomia*.
- MIUR (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.
- Morin, E. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Cortina.
- Morin, E. (1997). *Contestualità, complessità, educazione*. In SIPED. *Bisogni sociali emergenti e prospettive pedagogiche, Atti del Convegno della società italiana di Pedagogia*. Bari: Laterza.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di formazione: formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nanni, A. (2000). *Una nuova paideia. Prospettive educative per il XXI secolo*. Bologna: EMI.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- ONU (1989). *Dichiarazione internazionale per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.

- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- ONU (1948). *Dichiarazione dei diritti dell'uomo*.
- Papa Francesco (2017). *Discorso del Santo Padre Francesco ai partecipanti al forum internazionale "Migrazioni E Pace"*. Consultabile in www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2017/february/documents/papa-francesco_20170221_forum-migrazioni-pace.html.
- Portera, A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Prenna, L. (a cura di) (2007). *La città dei ragazzi nella città plurale*. Roma: IISPGC.
- Prenna, L. (2016). *Dio fece tre anelli. Le religioni a scuola*. Todi: Aliseicoop.
- Prenna, L. (2021). *Dal cattolicesimo democratico al nuovo popolarismo. Sui sentieri di Francesco*. Bologna: il Mulino.
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Surian, A. (Eds.) (2002). *Un'altra educazione è possibile. Forum mondiale dell'educazione di Porto Alegre*. Roma: Editori Riuniti.
- TU 286/1999.
- UNESCO (1990). *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti: dare risposta ai bisogni fondamentali di apprendimento*. Jomtien-Thailand.
- UNESCO (2015). *Dichiarazione di Incheon. Per un'educazione di qualità equa e inclusiva e per l'educazione permanente per tutti entro il 2030. Trasformare la vita attraverso l'istruzione*, Forum Mondiale dell'Educazione 2015, Incheon.
- UNESCO (2015). *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*.

4. Prospettive di una didattica interculturale, in una scuola inclusiva per tutti

di *Floriana Falcinelli*

1. La scuola di fronte alla diversità culturale

La scuola si trova oggi di fronte a una società multietnica sempre più complessa, con la presenza di alunni che provengono da situazioni di vita molto variegata e che si presentano con una diversità da riconoscere e rispettare, ma anche da accogliere in modo efficace, offrendo tutte le condizioni e gli strumenti per una didattica che possa essere effettivamente inclusiva per tutti, che consenta cioè a ciascuno di raggiungere il “successo formativo”.

Certamente la situazione degli studenti con un passato migratorio pone alla scuola dei problemi anche specifici tanto che, come sappiamo, secondo la normativa vigente, essi possono essere riconosciuti dal Consiglio di Classe come soggetti BES, cioè con bisogni educativi speciali e come tali aventi diritto a un PDP, un percorso didattico personalizzato che sappia valorizzare le diversità e offrire strumenti idonei perché possano comunicare e vivere l'esperienza di apprendimento in modo efficace.

In questo quadro è opportuno richiamare alcuni principi che possono essere considerati punti di riferimento per qualsiasi scelta didattica in prospettiva interculturale e che dovrebbero essere condivisi da una intera comunità scolastica.

Anzitutto va ribadito che la *diversità* culturale non è da intendersi in termini assoluti, ma è *relazionale* e di conseguenza *reciproca*. Da ciò la sollecitazione ad adottare una pluralità di strategie didattiche che possano integrarsi tra loro e che favoriscano modalità relazionali aperte al confronto e alla condivisione, con l'uso di molteplici linguaggi. Ci pare significativa e riassuntiva la decisa posizione espressa, in termini generali, nel documento “La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri” nel quale si afferma la necessità di “assumere la diversità come *paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo*, come oc-

casione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, di genere, livello sociale, storia scolastica...)" (MPI, 2007, p. 9).

In questa prospettiva va superato l'*etnocentrismo*. L'atteggiamento etnocentrico è comune a tutti, poiché ciascuno fa inevitabilmente riferimento alla propria cultura, una specie di "bussola" per orientarsi nel mondo, e tende a interpretare le situazioni culturali diverse secondo le proprie categorie. Questo atteggiamento produce inevitabilmente pregiudizi e ci impedisce di accogliere la novità. Dobbiamo invece muoverci verso la *sbanalizzazione dell'ovvio* che alimenta la motivazione alla conoscenza; infatti se si dà tutto per scontato e naturale, non si è spinti a porsi domande. Per fare questo è necessario sviluppare la prospettiva del *decentramento*, cioè il tenere in conto e il comprendere il punto di vista altrui, imparando a riconoscere il valore e a rispettarlo. Tale obiettivo si può raggiungere attraverso molteplici situazioni didattiche e sicuramente è uno degli obiettivi centrali dell'*educazione interculturale*, che, intesa riduttivamente come destinata agli allievi "stranieri", è invece una dimensione che deve coinvolgere tutti. È da precisare che la chiave sta nel prefisso *inter*, che significa appunto promuovere lo scambio, l'interazione, la conoscenza reciproca. Conoscendo l'altro, conosco meglio anche me stesso, rafforzo la mia identità personale e culturale sperimentando l'ascolto e l'apertura.

In questo la scuola è essenziale, perché è il luogo istituzionale in cui i soggetti in età maturativa si incontrano e condividono esperienze significative. Non si tratta solo di mettere al centro la diversità che, se enfatizzata, porta alla divisione, alla frammentazione, al conflitto, ma di costruire contemporaneamente *terreni di condivisione* che stanno alla base della *coesione sociale*. Occorre "promuovere orizzonti culturali condivisi pur non trascurando di riconoscere le specificità culturali" (Santerini, 2010, p. 17).

In quest'ottica alcuni studiosi hanno proposto il concetto di *transculturalità* come quello che si dimostra in grado di superare le contraddizioni connesse ai diversi concetti similari, "cercando i punti in comune alle diverse culture e alle diverse esperienze e tradizioni culturali, senza negare o svaloriare né la specificità dei diversi 'tratti culturali' né la legittimità di ogni storia personale di dichiararsi unica e indiscutibile" (Nigris, 2015, p. 28).

2. Una didattica che valorizza le conoscenze e le competenze degli allievi

Sono proprio le storie personali, le narrazioni dense di significato, individuali e collettive, che permettono di avvicinarci alle biografie migratorie che bambini e ragazzi, insieme alle loro famiglie, consegnano alle scuole

e di riconoscere in ognuna di loro la dimensione della diversità ma nello stesso tempo dell'unità umana. Allora l'insegnante che mette al centro l'allunno e la sua storia, carica dell'esperienza fino ad allora vissuta nel paese di origine e della complessa e articolata eredità di migrazione di cui è portatore, non può non interrogarsi sulle culture degli allievi con cui entra in contatto, sul loro rapporto con le categorie fondanti delle discipline insegnate e sul loro senso educativo. Pensiamo al *tempo e allo spazio*, i grandi organizzatori delle nostre esperienze, le cui concezioni, specie in ambiente urbano, sono profondamente cambiate, fino a rompere il tradizionale nesso tra *durata e distanza*, in particolare con il diffondersi delle nuove tecnologie.

La cultura in questo modo non viene intesa come cultura reificata ma viene considerata come “una narrazione polifonica alla cui costruzione partecipano molti attori sociali, anche quelli apparentemente silenziosi” (Mantovani, Schiavinato, Cottone, 2006, p. 59).

Un sistema scolastico che voglia muoversi nella logica della *transculturalità* deve essere in grado di promuovere il concetto di pluralità dei punti di vista come cardine per l'educazione civica, aprendo la prospettiva di un orizzonte transculturale per *tutti* i bambini e i ragazzi; obiettivi importanti sono il far acquisire un senso di cittadinanza e di solidarietà non solo nazionale, ma europea e mondiale, e accrescere una diffusa competenza a confrontarsi e interagire con le differenze.

Si tratta di sottrarsi al rischio di rinchiudere i vissuti degli studenti e con essi il loro modo di apprendere entro concezioni stereotipate e rigide. “Queste visioni stereotipate vengo scambiate per l'‘essenza’ caratteristica di quegli allievi e delle ‘loro’ culture, mentre sono principalmente il portato di una costruzione storica sedimentatasi nel corso di plurisecolari rapporti di forza quando non addirittura di vere e proprie forme di dominio coloniale” (Zoletto, 2012, p. 318). Contro questa forma di *essenzialismo*, che vuol dire definire gli studenti nei termini della loro appartenenza a gruppi, un contesto scolastico deve sviluppare la capacità di approfondire la conoscenza dei singoli studenti e delle comunità da cui provengono valorizzando le conoscenze e competenze che già possiedono; contro l'idea di appartenenza a una particolare identità culturale, occorre promuovere la logica della partecipazione a comunità dinamiche, che si costruiscono con l'apporto di tutti e si caratterizzano come contesti eterogenei.

In questo senso l'educazione interculturale può proporsi come *pratica trasformativa* di una azione didattica che, lungi dal chiudersi in pratiche tradizionali e massificanti, si confronta con una revisione in chiave interculturale dei saperi e con l'offerta di una proposta didattica che stimola gli studenti ad affrontare questioni complesse capaci di mobilitare e favorire lo scambio, le interazioni e la costruzione dei saperi nella classe, nella

scuola, nel rapporto tra scuole del territorio e di altri paesi. In tale contesto emerge la promozione del *plurilinguismo* come risorsa sul piano cognitivo e identitario per tutti gli alunni. Interessante la proposta del Consiglio di Europa del 2010 di “curricoli per un’educazione plurilingue e interculturale” con la pubblicazione di una “guida che contiene indicazioni strategiche sufficienti a consentire la progettazione di alcune attività e a contribuire, in tal modo, allo sviluppo di una educazione plurilingue e interculturale nei sistemi di istruzione, fattore indispensabile per la coesione sociale delle società europee contemporanee” (Consiglio d’Europa, 2010, p. 7). Occorre far sì che i nuovi apprendimenti siano basati su conoscenze e competenze già in possesso degli studenti, cioè su quei repertori linguistici e culturali che costituiscono un importante fondamento per la formazione delle identità personali e collettive degli studenti. Le diverse pratiche culturali e le molteplici competenze linguistiche degli allievi possono costituire un esempio di repertori che vanno a costituire la dimensione esperienziale ed esistenziale del curricolo. L’educazione plurilingue e interculturale diviene così agente di formazione e di istruzione all’interno di un curricolo per tutti che viene proposto da un contesto scolastico; “l’educazione multilingue e interculturale ha una duplice finalità. Da un lato, promuove l’acquisizione di competenze linguistiche e interculturali: si tratta di basarsi, in modo efficiente, sulle risorse linguistiche e culturali che compongono i repertori individuali e di arricchirli. Riguarda l’insegnamento di tutte le lingue, la(le) lingua(e) di scolarizzazione, le lingue straniere, regionali o minoritarie, o le lingue classiche. I suoi obiettivi si differenzieranno a seconda dei bisogni degli apprendenti, delle lingue e dei contesti. Dall’altro promuove la formazione della persona attraverso lo sviluppo del suo potenziale individuale: si tratta di incoraggiare le persone a rispettare e ad accettare/accolgere la diversità delle lingue e delle culture in una società multilingue e multiculturale e di renderle consapevoli dell’ampiezza delle loro competenze e del loro potenziale sviluppo” (ivi, p. 20).

3. L’educazione interculturale nel quadro dell’educazione alla convivenza e cittadinanza planetaria

Occorre dunque elaborare un progetto culturale di convivenza e di cittadinanza planetaria nel riconoscimento dei comuni diritti e doveri di cittadinanza e di appartenenza a contesti locali e più ampi, europei e mondiali, come ci ricorda l’Agenda ONU 2030 con i relativi obiettivi per lo sviluppo sostenibile (<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>).

È indubbio che cultura delle sostenibilità ed educazione sono intrinsecamente correlati. L'Agenda 2030 firmata dai paesi dell'ONU nel 2015 impegna i governi e tutta la società civile verso la realizzazione di un modello di sviluppo sostenibile. Dei 17 *goals* previsti solo il 4 richiama esplicitamente il tema educativo in particolare quando sottolinea la necessità di fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva e opportunità di Apprendimento permanente per tutti, ma anche altri obiettivi sono fortemente correlati ai temi educativi anzi potremmo dire che la sensibilità verso logiche educative attraversa tutti gli obiettivi, nel momento in cui rimandano alla dimensione delle Persone, esplicitamente citata nel documento italiano che presenta la Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile come una delle 5P su cui si incardinano tutti gli obiettivi.

L'idea più generale è quella di contribuire a creare una "cultura della sostenibilità" nelle scuole, fra gli insegnanti, fra i giovani e in generale nella società civile tutta.

Emerge dunque l'idea di un'educazione alla sostenibilità come azione complessa, letta in chiave globale, che richiede la partecipazione e il senso di protagonismo di tutti e che parte da una lettura critica dell'esistente per promuovere processi trasformativi.

Per far fronte alle sfide poste dall'Agenda 2030 occorre un cambio di paradigma, uscire dagli schemi consolidati, dai luoghi comuni, da vecchie convinzioni, occorre dunque "un approccio *disruptive* per ricomporre insieme in un'azione collettiva... una società civile con nuovi valori" (Navarra, 2019, p. 38).

L'educazione alla sostenibilità si raccorda dunque a un progetto di educazione per una nuova idea di società civile e per una convivenza democratica in chiave globale che si può realizzare nel quadro di una relazione educativa tra insegnanti e allievi e tra gli allievi, in cui si sperimenta quotidianamente il riconoscimento, rispetto e valorizzazione dell'altro diverso da me e come tale visto come risorsa arricchente la mia stessa identità. Una comunicazione educativa che voglia promuovere una educazione alla possibilità di vivere insieme nella reciprocità, condividendo un contesto sociale e contribuendo ad arricchirlo, deve collocarsi all'interno di una filosofia del *dialogo e dell'accoglienza dell'altro diverso da me* come elemento fondamentale per la mia crescita, un'accoglienza che muova dall'accreditare la radice comune dell'essere umano e dell'ideale del cittadino democratico, responsabile e solidale su cui si fonda la *paideia* nel mondo moderno.

Ci riferiamo certamente a un'idea di accoglienza proattiva e competente che pone al centro la libertà e la responsabilità del soggetto persona che costruisce la propria identità, nella relazione con gli altri, in istituzioni giuste (Ricoeur, 1998). L'identità non va vista dunque come qualcosa di statico, definito una volta per sempre, ma come qualcosa di dinamico che

si arricchisce costantemente grazie alle molteplici esperienze di relazione che la vita ci propone. E l'esperienza dell'incontro con l'altro diverso da me è fondamentale; non possiamo negare che tale incontro inizialmente può generare conflitto, senso di incertezza, paura del nuovo, ma tutto ciò, se rielaborato dal punto di vista cognitivo e sostenuto da un senso di fiducia, di aspettativa positiva, di speranza e di apertura verso il nuovo è condizione per una crescita efficace (Rossi, 2003).

Educare alla differenza, nella differenza, con la differenza è compito fondamentale della scuola e impegno prioritario degli educatori che devono diventare autori di una rinascita sociale e civile, attori di un'impresa di democratizzazione culturale e di riduzione delle disuguaglianze.

Ci si confronta dunque con un'idea di scuola pienamente inclusiva che non fa "differenza per le differenze" ma che sceglie di adottare principi che vanno nella direzione di un percorso rivolto all'universalità degli studenti come richiama l'approccio dell'Universal Design for Learning (CAST 2011); tale prospettiva propone di adottare una Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA) basata su tre principi fondamentali attraverso i quali possono essere individuate e scelte precise strategie didattiche:

1. fornire molteplici mezzi di rappresentazione;
2. fornire molteplici mezzi di azione e di espressione;
3. fornire diversi mezzi di coinvolgimento.

Questi tre principi sono stati scelti perché si riferiscono a tre aspetti essenziali di ogni ambiente d'insegnamento e apprendimento pienamente inclusivo: i mezzi con cui l'informazione è presentata allo studente, i mezzi con cui egli deve esprimere ciò che sa e i mezzi con cui viene coinvolto nell'apprendimento.

4. La didattica della cultura nella logica della complessità

Un'educazione orientata in tal senso si realizza attraverso un'azione didattica che sperimenta un approccio serio e creativo con la cultura e con l'approccio scientifico che la caratterizza. La cultura è l'insieme di quel patrimonio di sistemi di significato rappresentati da forme simboliche (come la lingua, l'arte, la scienza, la storia, la religione) che hanno permesso all'uomo di esprimere i propri pensieri, emozioni, idee sul mondo e sulla vita. La cultura è frutto della incessante attività creatrice della persona e in questo senso è unica e in costante divenire, anche in relazione a contesti spaziali e temporali diversi (Rosati, 2011). Esistono manifestazioni diverse della cultura nelle specifiche civiltà ma è unica la forza creatrice della

persona che dei simboli ha fatto e fa uno strumento di realizzazione della propria dimensione esistenziale.

È quindi importante abituare i giovani a confrontarsi con le varie discipline scolastiche intese come forme epistemiche e a procedere secondo le logiche della ricerca scientifica, imparando a cogliere i problemi, ad analizzarli acquisendo in modo rigoroso dati e informazioni, riuscendo a razionalizzare, contenere e rielaborare i pregiudizi, promuovendo azioni significative di soluzione dei problemi, adottando procedure rigorose supportate non da suggestioni, ma da un'analisi attenta dei fatti.

In questo modo potranno essere educati ad affrontare i problemi connessi all'incontro/scontro con sistemi simbolici e modelli di comportamento diversi, assunti da persone che provengono da altri contesti geografici, riuscendo a elaborare i vissuti emotivi di paura, difesa, sempre presenti quando ci si presenta qualcosa di sconosciuto, e a orientarsi verso un più costruttivo approccio razionale di conoscenza prima, di comprensione e accoglienza poi per arrivare a una autentica capacità di scambio e di arricchimento reciproco.

Ciò comporta l'adozione di un *atteggiamento epistemico* orientato alla *complessità* e lo sviluppo di una capacità critica, di una disponibilità a cogliere la caratteristica non assoluta della conoscenza, delle sue rappresentazioni del mondo, le sue contraddizioni e ambivalenze.

“La sfida della globalità è dunque nello stesso tempo sfida di complessità. In effetti, c'è complessità quando sono inseparabili le differenti componenti che costituiscono un tutto (come quella economica, quella politica, quella sociologica, quella psicologica, quella affettiva, quella mitologica) e quando c'è un tessuto interdipendente, interattivo, e inter-retroattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti” (Morin, 2000, p. 6).

Questa implica il superamento della frammentazione dei saperi e dell'approccio riduzionista che consiste nel far riferimento a una sola serie di fattori per definire la totalità dei problemi; si sollecita piuttosto lo sviluppo di una “testa ben fatta”; “invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi e principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso” (ivi, p. 15).

5. Insegnare e apprendere per competenze

In questo quadro da alcuni anni organismi internazionali come l'OCSE e lo stesso Consiglio europeo hanno invitato gli stati a promuovere nelle scuole una didattica orientata alla conquista da parte degli studenti di competenze chiave per il *life long learning* e per diventare cittadini protago-

nisti nella società odierna e futura. Promuovere competenze a scuola vuol dire quindi muoversi in un orizzonte formativo ampio che si confronta con la complessità della società attuale e con l'esigenza di offrire agli studenti le risorse necessarie per agire con consapevolezza e responsabilità nei contesti reali, affrontando situazioni nuove, anche per elaborare in modo creativo un personale progetto di vita.

La competenza è una forma di apprendimento che a scuola può essere conseguita in relazione e attraverso la conoscenza delle forme della cultura, integrate tra loro per affrontare problemi complessi; proprio il possesso consapevole dei diversi saperi, appresi in modo significativo nel contesto dell'educazione formale, consente all'allievo di cogliere possibili connessioni tra le modalità di conoscenza proposte dalla scuola e la complessità del mondo reale, di attribuire significato alle molteplici esperienze di apprendimento vissute nei contesti informali, grazie alla possibilità di sperimentare situazioni didattiche di *problem solving* e di *cooperative learning*, in cui sono stimolati processi metacognitivi, di riflessione sul proprio apprendere e sul proprio agire e di autovalutazione (Maccario, 2012).

Sinteticamente si può affermare che la competenza è l'integrazione delle conoscenze e delle abilità apprese, nonché degli atteggiamenti interiori e personali e la loro mobilitazione per risolvere i problemi che si presentano al soggetto nelle situazioni complesse. Essa richiede anche la consapevolezza delle risorse interne al soggetto ed esterne presenti nel contesto sociale, necessarie per affrontare tali situazioni (Castoldi, 2011).

La competenza è la mobilitazione integrata di apprendimenti che una persona è in grado di operare in autonomia per risolvere i problemi. Essa non deriva da una somma di conoscenze o abilità ed è sempre finalizzata e contestualizzata: non può essere separata dalle proprie condizioni di messa in opera, non è possibile osservare una competenza in modo teorico, essa è un saper agire o reagire riconosciuto (Le Boterf, 2010).

Un insegnamento per competenze si confronta dunque con l'idea di proporre agli studenti attività significative che li mettano in condizione di costruire conoscenza, collaborando con altri e in relazione a un contesto autentico, riuscendo a esprimere e valorizzare le proprie risorse personali. "In tal senso promuovere conoscenze che sono messe in relazione con esperienze di vita e problemi reali, lavorare per situazioni problema, integrando i diversi saperi e utilizzando una pluralità di sguardo, in funzione di problemi comprensibili ai bambini e ai ragazzi (*compiti autentici*) contribuisce a trasferire processi euristici in contesti quotidiani, trasponendo un metodo di ricerca applicabile in tutte le realtà e quindi inclusivo per tutti i ragazzi" (Nigris, 2015, p. 133).

6. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) come risorse per una didattica interculturale

Di fronte all'uso generalizzato degli strumenti tecnologici digitali, reso ancora più evidente oggi nella situazione di pandemia da Covid-19, in un WEB che sta diventando sempre più una nuova forma di esperienza di apprendimento e di relazioni sociali e collettive, si avverte indispensabile che l'educazione all'uso delle TIC diventi una dimensione fondamentale del progetto formativo della scuola, nel quadro anche di un'educazione alla cittadinanza, un'esperienza non occasionale e separata dalle altre attività, ma congruente con le finalità della scuola e integrata nel suo progetto formativo. Un progetto formativo in tale ambito significa elaborare percorsi didattici che lavorando sulle TIC e con le TIC permettano agli allievi di conoscerle e di viverne l'esperienza in modo più esplorativo e creativo, conquistando una competenza digitale fondamentale per tutti i cittadini europei.

Per tutto questo, la *competenza digitale* è stata ritenuta dal parlamento Europeo e dal Consiglio d'Europa tra le competenze chiave per realizzare nella scuola una formazione significativa che prepari i giovani a integrarsi in modo efficace nell'Europa della conoscenza (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) ed è stato predisposto un *framework* per la sua definizione e valutazione, che è periodicamente aggiornato: il DigComp 2.1 (Carretero, Vuorikari, Punie, 2017).

In questo scenario gli insegnanti, in quanto soggetti ermeneutico-critici che cercano di attribuire senso al proprio agire didattico e al sistema complesso in cui esso avviene, debbono considerare le TIC come nuovi contesti/ambienti di insegnamento apprendimento, come risorse per l'azione formativa, cogliendo però gli elementi di diversità che tali tecnologie introducono nella tradizionale relazione didattica: il processo di apprendimento si avvale di esperienze multidimensionali, diviene sempre più costruttivo e reticolare, condiviso socialmente, sperimenta le dimensioni del gioco, dell'immaginario, dell'espressività emozionale, è alimentato da eventi comunicativi informali. Emerge anche una nuova idea di cultura come sistema di simboli, dinamico, aperto alla costruzione sociale, nella logica dell'universalità, senza chiusure totalizzanti imposte da forme diverse di potere (Levy, 1999).

La scuola deve conoscere questa esperienza diffusa che in particolare i ragazzi hanno delle nuove tecnologie e aiutarli a organizzare, riflettere, attribuire a essa un senso e un significato per la loro esistenza. Deve soprattutto guidare i ragazzi perché si orientino verso una nuova *ecologia dei media*, che prevede un'integrazione virtuosa delle diverse esperienze mediali e tecnologiche con altre molteplici esperienze, altri linguaggi e

altre modalità di approccio alla realtà. Deve inoltre favorire un uso non passivizzante del mezzo tecnologico e prevederlo sempre all'interno di una progettazione educativa e didattica chiara e rigorosa, proposta dai docenti.

Certo non basta acquistare nuovi strumenti tecnologici; occorre un profondo cambiamento culturale. Occorre trasformare le classi da contesti in cui viene trasmesso il sapere ad *ambienti di apprendimento* che promuovono la conquista delle competenze, in cui i ragazzi con la guida, il sostegno e la facilitazione degli insegnanti, diventano attivi e protagonisti nella costruzione della conoscenza, sperimentando modalità di lavoro collaborativo tra pari (Castoldi, 2020).

In questo contesto l'uso delle nuove tecnologie digitali può introdurre elementi di potenziale innovazione a condizione di farne reali strumenti di emancipazione degli alunni: l'uso diffuso dei dispositivi anche mobili tra gli alunni in classe può consentire la costruzione attiva, in gruppo, di prodotti ipertestuali e la scoperta di percorsi di ricerca in rete; le lavagne interattive multimediali, integrate con diversi strumenti digitali, possono favorire la costruzione collettiva e la condivisione di prodotti ipermediali e l'attivazione di processi di conoscenza che, opportunamente memorizzati, classificati e organizzati, consentono le riflessioni metacognitive sulle procedure adottate, la possibilità di esplorare le molteplici risorse che offre la rete e di sperimentare le nuove forme di comunicazione, rese possibili dai social network, considerati come contesti utili all'apprendimento.

La possibilità di avvalersi in classe di diverse tecnologie porterà necessariamente a un cambiamento anche degli spazi della classe che sempre più saranno organizzati e gestiti in modo flessibile e dinamico e che saranno integrati da spazi virtuali, secondo una prospettiva che vuole integrare momenti di attività in presenza e a distanza. La possibilità inoltre di memorizzare nelle personali chiavette o in spazi online condivisi il lavoro fatto in classe o di avvalersi di piattaforme on line che prevedono forme di comunicazione didattica in modalità sincrona e asincrona e aperte alla collaborazione permetterà di dilatare e personalizzare il tempo dello studio (Bonaiuti, Dipace, 2021).

In tali ambienti di apprendimento si potrà incoraggiare l'autonomia e l'espressione di tutti gli studenti rendendoli "autori" capaci di esprimersi utilizzando diversi linguaggi, nella prospettiva della multimedialità e insegnando l'apprendimento in un'esperienza sociale che valorizza la cooperazione tra pari. Nello stesso tempo potrà essere promossa l'autoconsapevolezza e l'approccio metacognitivo ai processi di apprendimento e l'attuazione di autentici percorsi personalizzati.

La personalizzazione dei processi di apprendimento infatti, lungi dall'essere semplice offerta di supporti individuali, è possibile se si riesce a

elaborare un percorso sulla base di una autentica conoscenza e accoglienza iniziale e l'osservazione sistematica in classe per rilevare i bisogni formativi, se si promuove la motivazione in un clima relazionale positivo, se si organizzano i contenuti di studio in modo reticolare, se si attivano strategie didattiche che favoriscano la partecipazione degli allievi, se si organizzano in modo flessibile spazi, tempi e modalità di lavoro, se si adottano strumenti di valutazione formativa autentica. Tutto ciò può essere favorito dalle nuove tecnologie in una prospettiva di didattica digitale integrata.

Inoltre nuove forme di relazione tra insegnanti e allievi, tra gli allievi e tra insegnanti e genitori potranno essere sperimentate, ridisegnando la stessa modalità di collaborazione scuola famiglia, spesso particolarmente complessa in situazioni di diversità culturale.

6. La formazione degli insegnanti

Siamo però consapevoli che una delle ragioni della difficoltà a portare avanti una didattica innovativa, anche in prospettiva interculturale che sia autenticamente inclusiva per tutti, è la carenza di interventi sistematici di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti che consentano loro di acquisire quelle competenze necessarie a lavorare in maniera efficace in contesti scolastici caratterizzati dalla diversità culturale, come ben sottolineato dal Documento Ministeriale: *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri* più volte citato.

Caroline Sleeter propone tre grandi questioni su cui una formazione di questo genere dovrebbe soffermarsi: contrastare la tendenza all'essentialismo e alla categorizzazione, sottolineare l'importanza di valorizzare le conoscenze e le competenze degli allievi, abituarsi all'analisi dei connotati culturalmente costruiti del nostro modo di insegnare (Sleeter, 2001).

Per questo è opportuno pensare a una formazione, sia di base che in servizio, che sappia offrire multiformi esperienze di apprendimento per favorire la costruzione di menti aperte all'esplorazione e alla formazione continua; un percorso formativo volto alla realizzazione di *persone colte*, orientate ai valori della persona, capaci di padroneggiare i simboli della cultura in modo personale e creativo, capaci di esprimere identità mature che sappiano affrontare e risolvere problemi, accogliere la complessità della realtà, porsi di fronte alla vita con passione e amore, sentire nel profondo l'importanza, il rigore, l'impegno ma anche la bellezza di tale professionalità.

Partendo da questi presupposti si dovrebbero proporre percorsi formativi in cui ci sia integrazione virtuosa tra teoria e prassi e in cui possano essere previste attività orientate alla partecipazione attiva dei corsisti, alla

riflessione condivisa sull'esperienza formativa e alla costruzione collaborativa di un sapere professionale, in comunità di pratiche (Fabbri, 2007).

Sicuramente occorre fornire linee teoriche aggiornate e riferimenti precisi che consentano ai soggetti in formazione di inserirsi nel dibattito scientifico più attuale rispetto all'educazione interculturale e ai processi di cambiamento in atto, nonché agli strumenti metodologici più appropriati per affrontare la complessità dei contesti eterogenei; nello stesso tempo però occorre offrire tutte le condizioni affinché una pratica didattica agita possa tradursi in pratica sempre più consapevole e orientata al miglioramento continuo.

L'obiettivo è creare situazioni di rottura di schemi ed equilibri precedenti, offrendo tutti gli elementi perché questa situazione di disequilibrio si trasformi in un problema base della ricerca. Il risultato delle azioni formative deve quindi produrre delle trasformazioni nei partecipanti in termini di nuove rappresentazioni della realtà e nuovi comportamenti. Solo sviluppando questo atteggiamento, si può pensare di mettere in grado gli insegnanti di affrontare i profondi mutamenti in atto, trovando risposte adeguate alle specifiche situazioni, assumendo la capacità ermeneutica-critica di leggere i contesti in cui vanno a operare, nella complessità e dinamicità con cui si caratterizzano.

Il percorso formativo dovrebbe essere impostato dunque nella logica della complessità e dell'integrazione tra teoria, sperimentazione, esperienza, osservazione e riflessione sull'esperienza, come ben rappresentato dal circolo di Kolb A.D. (Di Nubila, Fedeli, 2010). L'obiettivo sarà quello di formare un docente che sperimenta il pensiero riflessivo, che conosce e analizza la propria pratica didattica, condividendo tale riflessione con i colleghi, che si confronta con la teoria, per rappresentare e descrivere l'azione, riuscendo a concettualizzarla così da individuare le possibili trasferibilità, che conquista un sapere per la pratica che, integrato con la riflessione sulla pratica, diviene anche sapere della pratica.

I percorsi formativi rivolti agli insegnanti debbono quindi prevedere la possibilità di attivare nella scuola e tra scuole diverse delle reti in cui sia possibile sperimentare costantemente la riflessione sulle esperienze e la costruzione condivisa di processi di innovazione didattica, in comunità di pratiche che evolvono grazie al confronto e alla ricerca comune.

In questo contesto assume un ruolo importante anche il Dirigente scolastico che deve sapersi muovere su tre dimensioni, affettiva, cognitiva e relazionale che si traducono in capacità di autocontrollo, strategie di *problem solving* e adozione di strumenti di comunicazione efficace, inseriti in una nuova cultura organizzativa, vissuta, condivisa e comunicata. Un dirigente scolastico deve saper instaurare relazioni collaborative e non con-

flittuali, pianificare e organizzare, proporre innovazioni sostenendole dal punto di vista organizzativo ma anche emotivo-affettivo. Egli deve incoraggiare la possibilità di costituire nella scuola comunità di pratiche tra gli insegnanti in cui si sappiano confrontare le esperienze comunicate e continuamente sottoposte al vaglio della critica, per produrre un apprendimento trasformativo e autentica innovazione didattica che sappia coinvolgere tutto il sistema scuola.

Bibliografia

- Bonaiuti, G., Dipace, A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*. Roma: Carocci Faber.
- Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini. Con otto livelli di padronanza ed esempi di utilizzo*. (Traduzione in lingua italiana a cura dell'Agazia per l'Italia Digitale (AGID)).
- CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. (Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè).
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Consiglio dell'Unione Europea. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale* (Titolo originale: *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Prima edizione 2010. Seconda edizione agosto 2016, riveduta e arricchita dopo la fase di sperimentazione condotta negli anni 2011-2014).
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Di Nubila, R., Fedeli, M. (2010). *L'esperienza: quando diviene fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Le Boterf, G. (2010). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza*. Napoli: Guida.
- Levy, P. (1999). *Cybercultura*. Milano: Feltrinelli.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- Mantovani, G., Schiavinato V., Cottone, P. (2006). *Comprendere le differenze. L'influenza di concezioni diverse della cultura*. In Portera, A. (a cura di). *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Guerini.

- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Cortina.
- MPI (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*. Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale.
- Navarra, P. (2019). *Verso un'utopia possibile*. In Alessandrini, G. (a cura di). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Nigris, E. (Ed.) (2015). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti e linguaggi*. Milano-Torino: Pearson.
- Portera, A. (1997). *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Ricoeur, P. (1998). *La persona*, Brescia: Morcelliana.
- Rosati, L. (2011). *L'uomo e la cultura. L'universo dei significati*. Perugia: Morlacchi.
- Rossi, B. (2003). *Il sé e l'altro. Per una pedagogia dell'incontro*. Brescia: La Scuola.
- Santerini, M. (2010). *La qualità della scuola inter-culturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Sleeter, C.E. (2001). Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools: Research on the Overwhelming Presence of Whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.
- Zoletto, D. (2012) *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto, D. (2012). *Diversità culture insegnamento*. In Rivoltella, P.C., Rossi, P.G. *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.

5. Accogliere per includere: il ruolo della lingua

di *Diana Peppoloni*

1. Introduzione e quadro teorico di riferimento

Sin dagli albori della storia l'uomo ha intrapreso itinerari migratori, spinto da cause diverse, in cerca di un percorso di vita migliore, o comunque di un'alternativa. Tuttavia, è solo nella società globale odierna, caratterizzata dall'interdipendenza di aree geografiche anche molto distanti tra loro, che gli ingenti flussi migratori internazionali arrivano a costituire una molla propulsiva di trasformazione sociale (Zanfrini, 2016). Le migrazioni stanno difatti modificando, in modo significativo e probabilmente irreversibile, il profilo demografico delle società di origine e di quelle di destinazione, soprattutto quelle contraddistinte da una situazione di invecchiamento e declino demografico, come avviene in molti paesi in Europa tra cui l'Italia (Sayad, 2002).

Il processo migratorio presenta dunque un duplice risvolto, interessando tanto chi parte quanto chi accoglie, e, data la sua complessità, andrebbe analizzato a vari livelli, da quello politico, a quello economico, fino a quello culturale, e inserito in una duplice prospettiva in cui l'altro e gli aspetti di diversità che porta con sé, possono essere visti sia come una minaccia che come una risorsa per la coesione e lo sviluppo sociali (Cesareo, 2015).

In questo contesto, la scuola, insieme ad altre istituzioni sociali, è chiamata a svolgere un ruolo di primo piano nel processo di integrazione degli studenti stranieri e della loro rete familiare, incarnando la prima istanza di inclusione sociale di queste persone (Crul, Vermeulen, 2003; Barban, White, 2011; Martinovic, van Tubergen, Maas, 2009; Schacht, Kristen, Tucci, 2014). È proprio l'ambiente scolastico che pone le basi per garantire pari opportunità ai futuri cittadini (Alba, Sloan, Sperling, 2011; Azzolini, Schnell, Palmer, 2012; Schnepf, 2007), autoctoni o stra-

nieri che siano, permettendo a questi ultimi, in particolare, di acquisire le conoscenze culturali e linguistiche necessarie a esplorare il nuovo paradigma sociale in cui sono immersi, nonché quelle disciplinari, utili ad accedere con successo ai percorsi formativi di livello superiore, o al mondo del lavoro (Chiswick, Miller, 1995; Dustmann, Fabbri, 2003).

In Italia la crescente presenza di studenti stranieri è diventata un fenomeno peculiare del sistema scolastico. A tale riguardo, vale la pena sottolineare che, nel contesto italiano, l'espressione "studenti stranieri" assume una valenza piuttosto ampia, andando a identificare individui con esperienze biografiche passate e scenari di vita attuali diversi tra loro, che vanno dagli studenti neo arrivati (NAI), a quelli con un background migratorio di seconda o terza generazione. Nel corso del presente contributo, ci concentreremo sulla prima di queste categorie, ovvero quella dei neo arrivati, poiché su di essi pesa l'urgenza di integrarsi nel nuovo panorama scolastico e sociale, attraverso un percorso di inclusione culturale, che passa anzitutto dall'acquisizione della lingua del Paese ospitante.

Il sistema scolastico italiano prevede l'immersione subitanea di questo gruppo di studenti nella vita scolastica e quindi nelle classi curricolari corrispondenti all'età anagrafica o al livello di scolarizzazione nel Paese di origine, affiancata però dalla presenza di interventi linguistici specifici e transitori nella lingua di scolarizzazione, che prendono forma all'interno del laboratorio di italiano L2; lo scopo prioritario di tale strategia di accoglienza, incentrata anzitutto sull'acquisizione di un nuovo sistema linguistico per la comunicazione e lo studio, è quello di evitare la segregazione e l'esclusione sociale, favorendo uno sviluppo diretto della conoscenza e del rapporto con l'altro (Andersen, Larsen, Møller, 2009).

La conoscenza della lingua di scolarizzazione, che è almeno la seconda o la terza lingua acquisita in genere dagli studenti stranieri, è un aspetto che influisce direttamente sul rendimento scolastico, in quanto è essenziale in ogni processo di apprendimento che avvenga attraverso l'ascolto, la lettura, la scrittura e l'interazione con compagni e insegnanti. È stato inoltre dimostrato che un uso scarso della lingua della comunicazione costituisce una sorta di blocco per lo sviluppo cognitivo degli alunni, causando un'impasse o addirittura una regressione nel rendimento scolastico (Green, 2000). Il sottosviluppo linguistico è anche correlato a una scarsa autostima, specialmente nei soggetti provenienti da minoranze etniche e in quelli che presentano anche delle difficoltà di apprendimento.

In termini strutturali e identitari, la conoscenza della lingua di destinazione è fondamentale per affrontare la vita quotidiana e avere successo personale e professionale in una società che può essere profondamente diversa da quella esperita in precedenza. Lo sviluppo di nuove relazioni

sociali, che oltrepassino i confini della propria rete familiare o della comunità etnica di riferimento, consente agli studenti NAI di elaborare e superare il senso di perdita per i luoghi e i rapporti personali che si sono lasciati alle spalle, garantendo loro la possibilità di instaurare nuove relazioni significative nella nuova comunità di appartenenza e di strutturare un'identità personale complessa, in cui il bagaglio di esperienze pregresse si fonde in maniera interdipendente con le nuove conoscenze e competenze via via acquisite.

Il laboratorio di italiano L2, in cui le competenze linguistico-comunicative degli studenti NAI si sviluppano, è un contesto multilingue per eccellenza, diversificato in termini non soltanto delle lingue conosciute e parlate dai partecipanti, ma anche in virtù delle loro esperienze culturali, familiari e sociali di riferimento. Poiché tale diversità è diventata sempre più una caratteristica saliente degli ambienti urbani in tutta Italia, il sistema scolastico italiano, di stampo prevalentemente monolingue, ha dovuto iniziare a elaborare un modello inclusivo, in cui ogni individuo possa soddisfare i propri bisogni attraverso l'interazione, il dialogo e la partecipazione sociale. Agli studenti stranieri neo arrivati vengono pertanto riconosciuti gli stessi diritti e doveri all'istruzione di qualsiasi compagno autoctono, e le scuole italiane sono chiamate a fornire una risposta formativa coerente con tale scenario sociale (Fiorucci, 2013).

Nel corso del contributo definiremo più nel dettaglio il quadro relativo all'immigrazione scolastica in Italia, approfondiremo il concetto di inclusione, analizzando i rapporti che questo intrattiene con l'acquisizione di una lingua seconda e vaglieremo alcune proposte glottodidattiche, utili a consolidare la tendenza inclusiva del sistema scolastico italiano.

2. La presenza degli studenti stranieri nel sistema scolastico italiano. Qualche dato

Nell'anno scolastico 2019/2020, il 10,3% della popolazione scolastica risulta essere di origine migratoria, per un totale di circa 877.000 studenti con cittadinanza non italiana.

Come si vede in Figura 1, i dati mostrano che la presenza di questi ultimi si è stabilizzata negli anni; difatti, nel decennio compreso tra il 2010 e il 2020, gli studenti stranieri sono aumentati del 23,4%, a fronte della precedente crescita del 357,1% del decennio 2000/2010. La maggioranza degli studenti stranieri è quindi attualmente costituita da studenti di seconda generazione, cioè bambini e giovani nati in Italia da genitori non italiani.

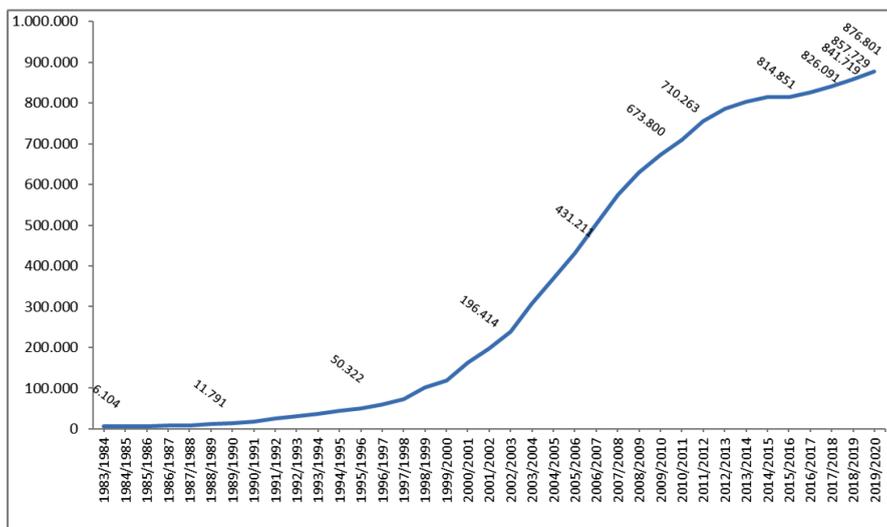


Fig. 1 - Presenza di studenti con cittadinanza non italiana nella scuola italiana dal 1983 al 2020

Se i tassi di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana sono comparabili a quelli dei compagni italiani per la scuola primaria, secondaria di primo grado e per il primo triennio della secondaria di secondo grado, con percentuali che oscillano tra il 96% e il 100%, le cose cambiano nell'ultimo biennio della secondaria di secondo grado. Qui il tasso di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana scende fino al 73,2% rispetto all'81,1% degli studenti italiani (Figura 2). Il dato evidenzia la drastica interruzione della frequenza scolastica che si verifica tra i 17 e i 18 anni, che porta un terzo degli studenti con cittadinanza non italiana a non completare il percorso di formazione scolastica, non accedendo dunque all'istruzione terziaria e risultando poco competitivi nel mondo del lavoro.

La condizione di studente straniero sembra essere uno dei fattori predittivi più attendibili di abbandono scolastico a livello europeo, soprattutto se associato a un modesto retroterra socio-economico (Hippe, Jakubowski, 2018).

La Figura 3 mostra come i Paesi di provenienza degli alunni stranieri siano estremamente diversificati, e ciò comporta una condizione di multilinguismo accentuato nelle scuole italiane e nei laboratori di italiano L2.

Tra i Paesi maggiormente rappresentati troviamo la Romania, l'Albania, il Marocco, la Cina, l'India, l'Egitto e la Moldavia, distribuiti in percentuali

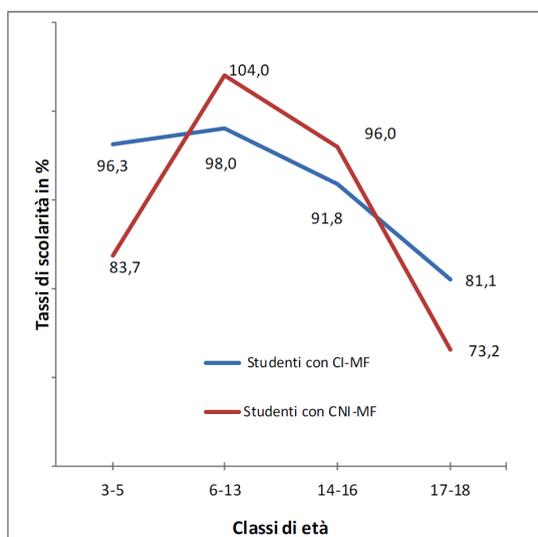


Fig. 2 - Tassi di scolarità per età e cittadinanza

A.S. 2019/2020		
Paesi	v.a.	per 100 alunni stranieri
Romania	156.718	17,9
Albania	118.778	13,5
Marocco	108.454	12,3
Cina	55.993	6,4
India	29.572	3,4
Egitto	28.963	3,3
Moldavia	26.071	2,9
Filippine	26.008	3,0
Pakistan	22.483	2,6
Bangladesh	20.749	2,4
<i>Sub totale</i>	<i>593.789</i>	<i>67,7</i>
Altri paesi	283.012	32,3
Totale	876.801	100,0

Fig. 3 - Principali Paesi di provenienza degli studenti con cittadinanza non italiana

diverse sul territorio italiano, per ragioni spesso legate a questioni economiche o alla presenza di già ben nutrite comunità etniche provenienti da un determinato Paese.

Tale scenario pone spesso in difficoltà i docenti che gestiscono i laboratori di italiano L2, i quali, di fronte a studenti che non conoscono l'italiano e che parlano lingue molto distanti da quest'ultima e tra di loro, faticano a trovare uno strumento di comunicazione condiviso, che permetta un'interazione personale e una comunicazione scolastica proficua.

Il dato relativo al ritardo scolastico nel periodo che va dalla primaria alla secondaria di secondo grado, mostra percentuali più che triplicate per gli studenti stranieri, rispetto a quelli autoctoni; come si può vedere in Figura 4, tale percentuale è sbilanciata a svantaggio degli studenti con cittadinanza non italiana per tutti i gradi scolastici, dalla primaria (l'1,6% degli studenti con cittadinanza italiana contro il 12,1% degli studenti con cittadinanza non italiana), alla secondaria di primo grado (dove la forbice si attesta al 4,6% per gli studenti con cittadinanza italiana contro il 31,8% degli studenti con cittadinanza non italiana), per arrivare alla secondaria di secondo grado (dove la percentuale per gli studenti con cittadinanza non italiana raggiunge il 56,2% contro il 18,8% degli studenti di nazionalità italiana).

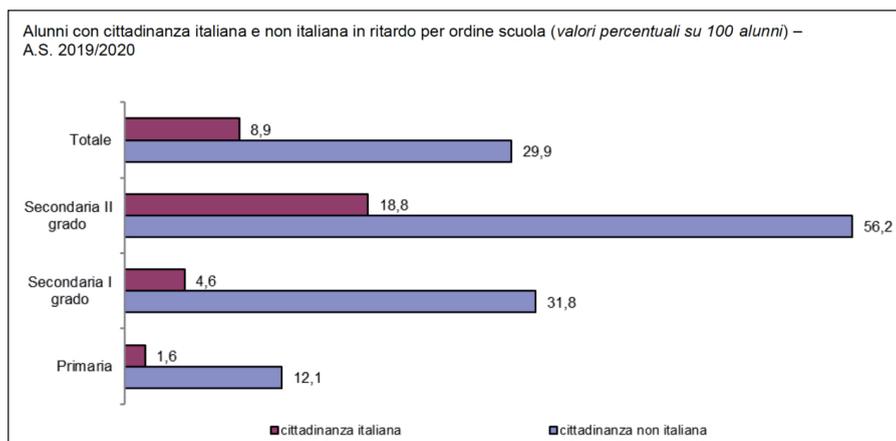


Fig. 4 - Percentuali di ritardo scolastico per cittadinanza e grado scolastico

Se, dunque, non si tratta di un fenomeno legato all'età, esso è sicuramente collegato a una ridotta padronanza della lingua dello studio e della comunicazione nel contesto scolastico.

Come sostenuto da Contini (2013), le competenze linguistiche insufficienti, l'età al momento della migrazione, la mancanza di sostegno dei

genitori, in termini sia di capitale culturale che economico, e le caratteristiche del sistema educativo ospitante sono dei fattori fondamentali nel determinare lo svantaggio educativo dei giovani migranti. In particolare, i curricoli educativi nazionali sono pensati per studenti autoctoni, quindi chi ha un background migratorio può avere maggiori difficoltà a comprendere e apprendere contenuti che sono lontani dal proprio patrimonio di conoscenze. In questo contesto, la capacità di padroneggiare la lingua del Paese ospitante è fondamentale per superare l'iniziale svantaggio nell'ambiente scolastico, che rappresenta un passaggio essenziale per l'inclusione sociale.

2.1. *Tipologie di studenti stranieri: chi sono i NAI*

Tra gli studenti stranieri, potremmo collocare quelli nati in Italia e i NAI agli antipodi. Diversa è infatti l'esperienza di uno studente inserito fin da subito nel sistema scolastico italiano, da quella di chi arriva non conoscendo la lingua italiana, nonché le norme di funzionamento della scuola che si trova a frequentare, né i metodi di insegnamento dei docenti, che spesso si discostano sensibilmente da quelli con cui si aveva familiarità.

Come emerge dalle *Linee guida per l'integrazione* (2014) elaborate dal MIUR, la categoria degli studenti NAI è estremamente variegata al suo interno, comprendendo alunni arrivati con adozione internazionale, quelli con ambiente familiare non italofono, i minori non accompagnati, e quelli appartenenti ai principali gruppi di origine nomade.

Questo gruppo eterogeneo di studenti necessita di interventi glottodidattici specifici per l'insegnamento dell'italiano L2, poiché quest'ultimo non può essere assimilato né a una lingua semplificata né a una lingua straniera.

Il percorso di insegnamento dell'italiano L2 agli studenti NAI passa, come già detto, per il laboratorio linguistico e, pur con le differenze nei modi e nei tempi riferibili a ogni singolo caso, prevede tre fasi condivise da questa tipologia di apprendenti (Favaro, 2002, 2011).

La prima fase è quella in cui il docente deve rilevare e affrontare i bisogni più immediati degli studenti, quelli legati alla comunicazione con l'altro, intervenendo in maniera intensiva. La seconda fase costituisce una sorta di collegamento allo studio disciplinare; in questo contesto viene rafforzata l'autonomia d'uso della L2 a scopi comunicativi e vengono simultaneamente attivate delle strategie cognitive e metacognitive che permettano all'apprendente di acquisire contenuti disciplinari comuni al resto dei compagni. Se nella prima fase il registro orale ha un ruolo dominante,

in questo secondo momento sarà la lingua scritta il fulcro dell'intervento didattico, con un'attenzione particolare alla comprensione dei testi. La terza e ultima fase è quella degli apprendimenti comuni, in cui lo studente NAI si allinea ai suoi compagni nella classe curricolare, mentre il docente mediatore si rivolge a tutti gli apprendenti, cercando di gestirne l'inevitabile eterogeneità.

Date queste premesse, individuiamo nella Tabella 1 alcune possibili strategie di intervento dei docenti, all'interno di queste tre fasi, per favorire l'inclusione degli studenti NAI nel sistema scolastico italiano, attraverso l'acquisizione dell'italiano L2.

Tab. 1 - Fasi acquisizionali e interventi didattici per studenti NAI

<i>Fasi di apprendimento</i>	<i>Interventi didattici</i>
I fase	Introduzione al vocabolario di base, sfruttando materiali multimediali utili a contestualizzare le parole presentate
	Presentazione del nuovo lessico in strutture semplici, sottoposte a un processo di graduale complessizzazione
	Da un punto di vista contenutistico, gli argomenti trattati riguarderanno inizialmente tematiche personali e riferite alla quotidianità dell'apprendente
	Per ciò che concerne le abilità di produzione orale e scritta, si richiederà agli studenti di reimpiegare il lessico e le strutture precedentemente acquisiti all'interno di testi brevi e poco articolati
II fase	Consentire agli studenti di leggere tra sé e sé, evitando di costringerli a leggere ad alta voce
	Evitare esercizi di transcodificazione, come il dettato
	Permettere l'uso del dizionario, e in particolare di glossari plurilingui sviluppati ad hoc in ambito scolastico
	Adattare i testi e i materiali utilizzati al livello di competenza linguistico-comunicativa degli apprendenti, riducendoli e semplificandoli laddove necessario
	Produrre materiale multimodale diversificato, ricco non soltanto di testo scritto, ma anche di immagini, dati, tabelle, che lo rendano accessibile, comprensibile e accattivante
	Elaborare prove di verifica intermedie differenziate, basate principalmente su attività semistrutturate (come cloze, esercizi di abbinamento parola-immagine, ecc.) e corredate da istruzioni chiare e da modelli di svolgimento dei compiti richiesti

Tab. 1 - segue

<i>Fasi di apprendimento</i>	<i>Interventi didattici</i>
III fase	Prevedere tempistiche differenziate per lo svolgimento dei compiti e delle prove di verifica in classe e per le attività assegnate per casa
	Permettere agli apprendenti di organizzare le interrogazioni in modalità programmata
	Somministrare prove di verifica intermedie maggiormente incentrate sul contenuto e non sulla forma
	Elaborare prove di verifica che ricalchino la metodologia glottodidattica e disciplinare utilizzata abitualmente in classe

3. Il concetto di inclusione e il ruolo della lingua

Sebbene il concetto di inclusione costituisca un argomento centrale all'interno del presente contributo, data la sua complessità, approfondiremo in questa sede solo alcune delle sue caratteristiche, in particolare quelle legate al rapporto che intrattiene con i sistemi educativi e le politiche linguistiche.

Il termine inclusione ha dato luogo a interpretazioni distanti da parte degli esperti, tanto che Maclean suggerisce che si tratti di un “termine sempre più controverso che sfida gli educatori e i sistemi educativi” (2017, p. 528).

Secondo Azorín e Ainscow (2020, p. 59) “catturare il concetto di inclusione sia come principio educativo che come applicazione pratica rimane tra i compiti più impegnativi legati all’istruzione”. Per molti anni l’inclusione e l’educazione inclusiva sono state correlate a interventi destinati a studenti con bisogni educativi speciali. L’elaborazione graduale del quadro teorico sottostante questo importante concetto ha portato a un suo progressivo ampliamento, che ha avuto, come conseguenza, la diversificazione dei gruppi di soggetti svantaggiati in esso compresi (Ainscow, Messiou, 2018; Materechera, 2020). Difatti, l’educazione inclusiva fa parte, a tutti gli effetti, di una consistente agenda per i diritti umani, che sottolinea il valore delle buone pratiche educative per tutte le categorie di studenti nel sistema scolastico ordinario (Van Mieghem, Verschueren, Petry, Struyf, 2020).

In un modello inclusivo efficace (Figura 5), occorre anzitutto rimuovere tutte quelle barriere (e.g. legali, organizzative, pedagogiche o legate ad atteggiamenti individuali, ecc.) che costituiscono dei processi di esclusione.



Fig. 5 - Adattamento del modello di inclusione di Bunar (2019)

Inoltre, bisogna prevedere la disponibilità di spazi condivisi, in cui i NAI possano interagire con i propri coetanei, percependosi effettivamente come socialmente inclusi. Infine, è necessario garantire che siano messe in atto misure di sostegno socio-emotivo e pedagogico personalizzate, gestite da docenti specializzati e formati su queste tematiche e problematiche.

Laddove si intenda praticare l'inclusione, non si può agire per sottrazione, limitando per esempio la varietà degli idiomi parlati dagli studenti che popolano il laboratorio di italiano L2 e le classi curricolari, o riducendo la comunicazione e l'impianto disciplinare esclusivamente alla lingua del Paese ospitante. Si dovrebbe invece ragionare nell'ottica di quella che viene denominata "inclusione linguistica", ovvero un approccio educativo che sostiene i benefici del plurilinguismo degli apprendenti stranieri, in quanto strettamente legato alle loro possibilità di integrazione e successo scolastico, ma anche l'evoluzione del sistema educativo in una prospettiva plurilingue, in cui sfruttare le risorse offerte dalla classe multilingue. Come sostengono Bonvino e Fiorenza (2020, p. 199):

un passo fondamentale verso la vera inclusione rimane il riconoscimento del repertorio linguistico dell'individuo, che deve essere valorizzato. In ambito glottodidattico il compito di chi si occupa di favorire tale inclusione come risposta allo svantaggio linguistico è facilitato dall'esistenza di approcci plurali che puntano alla valorizzazione di tale repertorio, partendo dalla considerazione delle lingue come sistemi complessi e comunicanti. Gli approcci plurali hanno una

forte vocazione all'inclusione e comprendono tutte quelle metodologie didattiche che coinvolgono più varietà linguistiche e culturali nel processo di insegnamento/apprendimento, superando una concezione "monolitica" (De Mauro 2007) delle lingue e delle culture.

Per gli studenti stranieri quello dello svantaggio linguistico non è un problema di facile superamento, ma è un ostacolo che può seriamente contribuire a ritardare la loro integrazione in una nuova società. Non utilizzare o utilizzare in maniera insufficiente la lingua dell'istituzione scolastica in cui vengono inseriti può arrivare a impedire, nel lungo termine, la realizzazione dei loro progetti di vita.

Dal punto di vista della società di accoglienza c'è il pericolo che i migranti possano essere considerati "senza parole", perché incapaci di usare appropriatamente la lingua ufficiale di quel Paese. Tuttavia questi soggetti sono ovviamente in grado di comunicare, solo che lo fanno in lingue diverse. Molti sono in grado di utilizzare più di una lingua perché provengono da paesi multilingui (come i paesi africani, asiatici o balcanici), o perché nel loro processo di migrazione sono venuti a contatto con molteplici comunità di parlanti. E proprio in virtù di tali esperienze multilingui, molti di loro sono finanche parlanti più consapevoli, capaci di cogliere somiglianze o differenze tra le lingue e di orientarsi nella vastità dei contesti comunicativi esistenti.

Sebbene l'identità linguistica dei migranti sia molto complessa, nella maggior parte dei casi, tuttavia, la lingua materna viene percepita come un elemento essenziale della loro persona, un legame imprescindibile con le proprie origini religiose, culturali e familiari, nonché con una parte essenziale della loro vita, che hanno dovuto lasciarsi alle spalle. Da un punto di vista psicolinguistico va anche sottolineato che la lingua materna costituisce la base per la successiva acquisizione di qualsiasi altra lingua, sia per i bambini che per gli adulti. Nell'acquisizione della L1 si sviluppano importanti competenze cognitive, che possono essere sfruttate proficuamente nell'apprendimento di una lingua seconda. Ciò significa, soprattutto per gli apprendenti più giovani, che se l'acquisizione della L1 viene interrotta precocemente, lo studio di un'altra lingua non può poggiare su solide basi. Pertanto il sistema scolastico del Paese ospitante dovrebbe prevedere l'utilizzo e il consolidamento delle strutture della lingua materna degli studenti stranieri, inserendoli all'interno di percorsi formativi multilingui.

Di seguito vengono illustrate alcune proposte metodologiche volte a includere gli studenti stranieri nel sistema scolastico italiano, attraverso un focus sullo sviluppo linguistico in un ambiente multilingue.

3.1. *Alcune proposte metodologiche per includere attraverso la lingua nel contesto scolastico*

La prima proposta glottodidattica è legata al multilinguismo funzionale. Questo termine spiega come gli individui utilizzino le lingue conosciute per scopi diversi, con evidenti ricadute nei percorsi di sviluppo di un'alfabetizzazione funzionale e sostenibile. La ricerca indica che poiché la maggior parte delle persone nel mondo vive in comunità multilingui, è importante che le scuole incoraggino l'uso e l'ulteriore sviluppo delle lingue già conosciute dagli studenti, così come di quelle che loro stessi riconoscono come fondamentali per i loro progetti di vita futura.

Occorrerebbe dunque, anche in un contesto prevalentemente monolingustico come quello italiano, concentrarsi sullo sviluppo e l'adozione di programmi didattici multilingui, che accolgano efficacemente gli studenti stranieri e aiutino quelli autoctoni a sviluppare un'identità linguistica complessa, permettendo loro di diventare parlanti plurilingui. L'adozione di programmi multilingui non implica necessariamente che gli studenti acquisiscano competenze simili a quelle dei nativi nelle diverse lingue utilizzate; piuttosto può significare fusione, mescolanza e alternanza tra gli idiomi, al fine di adattare l'uso della lingua di volta in volta utilizzata, in base agli interlocutori e al contesto comunicativo di riferimento (Heugh, 1999).

Un'altra proposta glottodidattica rivela particolarmente efficace è quella del *translanguaging* (García, Wei, 2014). Con questo termine ci si riferisce all'uso fluido di due o più lingue nello scambio comunicativo, all'interno del contesto scolastico. Tale mescolanza di codici può essere utilizzata per esercitare sia la lingua della comunicazione, che quella dello studio, favorendo per esempio la creazione di testi, dizionari, biblioteche e materiali multilingui per le diverse discipline. Gli studenti, autoctoni e stranieri, sono incoraggiati, pertanto, ad attingere al proprio repertorio di conoscenze linguistiche, sentendosi così tutti sullo stesso piano e percependo il proprio background linguistico-culturale come importante, in quanto riconosciuto dal resto del gruppo classe e dal docente.

In ultimo, si vogliono illustrare i fondamenti della glottodidattica interculturale, termine con cui ci si riferisce a un insieme di strategie pedagogiche, strettamente connesse all'importanza della cultura nella prassi didattica rivolta a studenti di origini, lingue e credenze diverse. Lo scopo è promuovere un insegnamento nelle scuole che accetti, incoraggi e valorizzi la diversità tra le lingue, le culture e i processi di alfabetizzazione.

La comunicazione interculturale contribuisce a sviluppare negli studenti la convinzione per cui il processo di acquisizione linguistica oltrepassa il

solo apprendere delle nozioni linguistiche; esso riguarda, invece, il modo in cui la lingua viene utilizzata dalle diverse comunità di parlanti e come essa riflette i valori culturali e sociali propri di queste stesse comunità. Lo studente dovrà quindi esercitarsi a cogliere differenze e somiglianze culturali, intercettando valori condivisi tra comunità diverse e superando la paura delle differenze, riconoscendo l'esistenza della diversità.

Costituire degli spazi didattici interculturali, accelera e migliora i processi di inclusione e di acquisizione linguistica, offrendo inoltre una forte resistenza alle pratiche di dominio culturale, esclusione, e razzismo (Paris, 2012).

Attualmente, in Italia, introdurre questi presupposti teorico-metodologici nella pratica didattica non è solo un processo rilevante, ma sta diventando un imperativo sociale urgente, poiché la società in cui viviamo è un complesso sito interattivo, denso di diversità linguistica, culturale e religiosa. Nel tentativo di fornire un'indicazione sulle possibili tecniche da utilizzare in classe, o nel laboratorio di italiano L2, per promuovere il principio dell'inclusione linguistica, nella sezione successiva verrà presentata una metodologia glottodidattica, quella teatrale, dalla duplice efficacia; da un lato essa è volta a facilitare il percorso di acquisizione linguistica, comunque fondamentale per gli studenti di recente immigrazione, e dall'altro a promuovere un approccio inclusivo verso questi stessi soggetti.

3.1.1. La didattica teatrale nel laboratorio di italiano L2 come strumento di acquisizione e inclusione

La didattica teatrale si inserisce in un contesto glottodidattico multimodale e personalizzato, che mira a promuovere l'attivazione dei meccanismi legati all'acquisizione di una lingua seconda, includendo anche le componenti culturali e cinestetiche a essa correlate.

Una delle strategie con cui la didattica teatrale influenza il percorso di acquisizione linguistica è incoraggiando gli studenti a sperimentare il proprio livello di competenza linguistico-comunicativa in sicurezza, sfruttando cioè la possibilità di calarsi in identità alternative, e quindi immaginandosi e proponendosi al resto del gruppo classe e al docente, in una veste altra da sé. Questa diversificazione della propria identità quotidiana, incoraggia gli apprendenti a trovare una propria voce per esprimersi nella lingua oggetto di studio, inducendoli a correre dei rischi nella lingua target, laddove altrimenti si sentirebbero troppo esposti per tentare.

Tale metodologia offre dunque uno "spazio affettivo", in cui gli studenti si aprono e si impegnano emotivamente, sfruttando la tensione e l'en-

tusiasmo che derivano dalla scoperta di una storia che prende man mano forma, attraverso il lavoro in classe, o nel laboratorio, sul copione.

Molti dei vantaggi derivanti dalla didattica teatrale interessano alcuni fattori chiave, che sostengono e migliorano in maniera determinante i processi di acquisizione di una lingua seconda. Uno dei principali benefici che la didattica teatrale può apportare nella classe di lingua è il riconoscimento della centralità del corpo nel processo acquisizionale. Culham (2002) attesta anche che l'integrazione del movimento nelle esperienze di apprendimento degli studenti possa facilitare il richiamo di una nuova parola, di un concetto o di una sequenza di informazioni di recente acquisizione.

Tale coinvolgimento fisico mette in primo piano il potenziale comunicativo della lingua oggetto di studio, attraverso l'importanza data all'uso della gestualità e quindi alla comunicazione non-verbale. Gestii, espressioni facciali, linguaggio del corpo e molti altri di questi aspetti dell'interazione sono sistemi significativi che contribuiscono a dare un senso agli atti comunicativi, supportando l'uso delle parole e di alcune espressioni linguistiche e, in alcuni casi, come per i gesti simbolici, sostituendosi completamente a esse. Molti gesti ed espressioni facciali sono interculturali e facili da usare e riconoscere; ma altri, al contrario, sono culturalmente determinati e necessitano di esposizione e pratica per poter essere correttamente acquisiti e utilizzati.

Oltre a rafforzare il legame tra gesto e lingua, la pratica teatrale rappresenta anche un'esperienza emotivamente significativa per gli apprendenti, che consente loro di abbassare il filtro affettivo e aumentare l'autostima in un contesto cooperativo, favorendo così l'acquisizione linguistica. Le emozioni sono fondamentali nell'apprendimento di una lingua seconda, poiché influenzano la motivazione e il coinvolgimento degli apprendenti, consentendo loro di codificare le conoscenze esplicite in modo persistente e accessibile (Sisti, 2001). Il teatro, come forma di comunicazione dialogica pseudo-reale, porta gli studenti a sperimentare l'uso della lingua senza la paura di un vero confronto, suscitando in tal modo potenti sentimenti catartici.

Un ulteriore punto di forza del ricorso alla pratica teatrale all'interno del laboratorio di lingua è la sua natura intrinsecamente sociale e relazionale. Interpretando una storia e dei ruoli, gli studenti sono disposti a lavorare insieme, a guardarsi e ascoltarsi l'un l'altro, a proporre le proprie idee, a modellare il materiale e a presentarlo in gruppi. Questo è forse il fulcro della didattica teatrale, una metodologia in cui tutti devono supportarsi reciprocamente a beneficio dell'intero gruppo.

Una simile atmosfera non può che far leva sulla fiducia e sulla cooperazione, caratteristiche queste che favoriscono la partecipazione degli apprendenti, incoraggiandoli a trovare la propria voce, in un clima lavorativo positivo e supportante.

Conclusioni

Non c'è dubbio che la competenza linguistica sia un prerequisito essenziale nel processo di inclusione degli studenti stranieri, specie quelli NAI, poiché veicolo di valori personali, culturali e disciplinari. Ciò che resta a tutt'oggi incompiuto nel panorama scolastico italiano è una comprensione profonda di come traslare sul piano dell'azione didattica questa forma di inclusione linguistica. Attualmente il laboratorio di italiano L2 sembra avere un impianto ancora troppo monolingue, dove le conoscenze linguistiche e le competenze comunicative pregresse degli apprendenti non vengono adeguatamente recuperate e sfruttate. I programmi linguistici per gli alunni stranieri possono essere molto utili se si tiene conto della complessità delle loro identità linguistiche e delle diverse situazioni di vita che hanno sperimentato nel tempo. L'apprendimento stesso di una lingua seconda è più efficace se si innesta sull'identità (linguistica) pre-esistente dei migranti, ovvero se questi vengono considerati come parlanti plurilingui, per i quali l'apprendimento di una nuova lingua non minaccia lo status e l'uso della loro lingua materna. Quei programmi di integrazione che si concentrano solo sulla lingua del Paese ospitante e mirano al raggiungimento in tempi brevi di un livello standardizzato di competenza linguistica per lo studio e la comunicazione, mancheranno il loro obiettivo, non tenendo conto delle specificità individuali proprie del processo acquisizionale e, più specificatamente, di quelle legate all'esperienza migratoria.

L'obiettivo dell'acquisizione della lingua del Paese ospitante, nel nostro caso l'italiano, passa per il riconoscimento di identità personali e culturali pregresse, veicolate dalle lingue di origine degli studenti stranieri. Un modello inclusivo funzionale non trascurerà tali elementi di diversità, ma ne farà il ponte per avvicinarsi al nuovo sistema sociale.

In conclusione, il sistema scolastico italiano, diventato nel tempo un ambiente a carattere fortemente multilingue, deve assicurarsi che i suoi studenti acquisiscano e sviluppino competenze plurilingui, attraverso metodologie specifiche e innovative. Solo così la presenza contestuale di più lingue, anche diverse dalla L1 degli apprendenti, non costituirà un ostacolo, ma uno stimolo all'apprendimento linguistico e disciplinare, e si potrà attuare un'efficace politica di educazione inclusiva, volta a garantire pari opportunità di accesso per tutti all'istruzione, ovvero il diritto allo studio, così come è tutelato dalla Costituzione italiana.

Bibliografia

- Ainscow, M., Messiou, K. (2018). Engaging with the Views of Students to Promote Inclusion in Education. *Journal of Educational Change* 19, 1-17.
- Alba, R., Sloan, J., Sperling, J. (2011). The integration imperative: The children of low-status immigrants in the schools of wealthy societies. *Annual Review of Sociology*, 37, 395-415.
- Andersen, J, Larsen, E., Møller, I.H. (2009). The exclusion and marginalisation of immigrants in the Danish welfare society. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 29(5/6), 274-286.
- Azorín, C., Ainscow, M. (2020). Guiding Schools on Their Journey Towards Inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 24(1), 58-76.
- Azzolini, D., Schnell, P., Palmer, J.R.B. (2012). Educational achievement gaps between immigrant and native students in two 'new' immigration countries: Italy and Spain in comparison. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 46-77.
- Barban, N., White, M.J. (2011). Immigrants' children's transition to secondary school in Italy. *International Migration Review*, 45(3), 702-726.
- Bonvino, E., Fiorenza, E. (2020). Valutare per includere. Il valore dei repertori linguistici plurali". *EL.LE*, 9(2), 197-218.
- Bunar, N. (2019). *Promoting Effective Integration of Migrants and Refugees in Education*. Brussels: Education International Research.
- Cesareo, V. (2015). *La sfida delle migrazioni*. Milano: Vita e Pensiero.
- Chiswick, B.R., Miller, P.W. (1995). The endogeneity between language and earnings: International analyses. *Journal of Labor Economics*, 13(2), 246-288.
- Contini D. (2013). Immigrant background peer effects in Italian schools. *Social Science Research*, 42(4), 1122-1142.
- Crul, M., Vermeulen, H. (2003). The second generation in Europe. *International Migration Review*, 37(4), 965-986.
- Culham, C. (2002). Copying with Obstacles in Drama-Based ESL Teaching: A Non-Verbal Approach. In G. Bräuer (Ed.), *Body and Language: Intercultural Learning through Drama* (pp. 95-112). Westport: Ablex Publishing.
- Cummins, J. (1983). Language proficiency, biliteracy and French immersion. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 8(2), 117-138.
- De Mauro, T. (2007). Le Dieci Tesi nel loro contesto storico. Linguistica, pedagogia, politica tra gli anni Sessanta e Settanta. Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL) (Ed.), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi* (pp. 42-55). Milano: FrancoAngeli.
- Dustmann, C., Fabbri, F. (2003). Language Proficiency and labour market performance of immigrants in the UK. *The Economic Journal*, 113(7), 695-717.
- Favaro G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Milano: La Nuova Italia.
- Favaro G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti Scuola.
- Fiorucci, M. (2013). Accesso al sapere e diritto alla formazione come presupposti della democrazia. *Pedagogia Oggi*, 1(1), 160-170.
- García, O., Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan
- Green, P. (2000). *Alunni immigrati nelle scuole europee*. Trento: Edizioni Erickson.

- Heugh, K. (1999). Languages, Development and Reconstructing Education in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 19, 301-313.
- Hippe, R., Jakubowski, M. (2018). *Immigrant background and expected early school leaving in Europe: evidence from PISA*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Maclea, R. (2017). (Ed). *Life in schools and classrooms: Past present and future*. Gateway East, Singapore: Springer Nature.
- Martinovic, B., van Tubergen, F., Maas, I. (2009). Dynamics of interethnic contact: A panel study of immigrants in the Netherlands. *European Sociological Review*, 25(3), 303-318.
- Materchera, E.K. (2020). Inclusive Education: Why It Poses a Dilemma to Some Teachers. *International Journal of Inclusive Education* 24(7), 771-786.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- MIUR (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana – A.S. 2019/2020*. Roma
- Paris, D. 2012. Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Change in Stance, Terminology, and Practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schacht, D., Kristen, C., Tucci, I. (2014). Interethnische Freundschaften in Deutschland [Interethnic friendships in Germany]. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(3), 445-458.
- Schnepf, S.V. (2007). Immigrants' educational disadvantage: An examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20(3), 527-545.
- Sisti, F. (2001). Dal CLIL al TLIL: teatro e lingua straniera. In Bosisio, C. (Ed.), *Ianua Linguarum Reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi* (pp. 267-279). Firenze: Le Monnier Università.
- Uptin, J., Wright, J., Harwood, V. (2012). "It Felt Like I Was a Black Dot on White Paper": Examining Young Former Refugees' Experience of Entering Australian High Schools. *The Australian Educational Researcher*, 40, 125-137.
- Van Mieghem, A., Verschuere, K., Petry, K., Struyf, E. (2020). An Analysis of Research on Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education* 24(6), 675-689.
- Zanfrini, L. (2016). *Introduzione alla sociologia delle migrazioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Zárate, M.A., Shaw, M., Marquez, J.A., Biagas, D. (2012). Cultural inertia: The effects of cultural change on intergroup relations and the self-concept. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 634-645.

6. “Minaccia e strumento per il nostro benessere”. Gli immigrati nei manuali scolastici

di *Lorenzo Luatti*

Introduzione: educare alle differenze

Un maestro dell’interculturalità come Raimond Panikkar (2002, p. 90) ha affermato con forza che “l’apertura all’interculturalità è veramente *soversiva*. Ci destabilizza, contesta convinzioni profondamente radicate che diamo per scontate, perché mai messe in discussione. Ci dice che la nostra visione del mondo, e quindi il nostro stesso mondo, non è l’unico”. Che sia così, a rivelarlo, è la prospettiva storica. L’interculturalità – e la sua versione “transitiva”, il dialogo interculturale – non appartiene alla prassi comune delle relazioni internazionali, né a quelle più feriali e tuttavia non meno importanti dei rapporti quotidiani tra persone appartenenti a culture e religioni diverse. Intanto perché le esperienze storiche prevalenti, nelle relazioni tra gli stati e tra i popoli, non sono state e non sono di riconoscimento reciproco, ma piuttosto di dominio se non addirittura di sopraffazione. L’altro, il diverso, nella cultura storica più diffusa che poi si è affermata come mentalità prevalente, va tenuto sotto controllo, va dominato o quanto meno messo in condizioni di non (per)turbare l’ordine costituito, di non mettere in discussione gli atteggiamenti condivisi dalla maggioranza “omogenea”.

Elementi costitutivi e strutturali del dialogo interculturale sono l’intenzionalità, l’empatia, il decentramento, la transitività cognitiva e un’intrinseca politicità. Concordiamo dunque con Franco Cambi (2001, p. 16) quando considera l’intercultura una “sfida” della pedagogia odierna: “l’unione dei principi del pluralismo, della differenza e del dialogo viene a produrre così una frontiera avanzata del pedagogico, che è anche una frontiera in movimento e che costituisce l’elemento chiave della sfida dell’intercultura, anche in pedagogia”. Nella scuola diventa dunque necessario lavorare a un pluralismo basato sull’incontro, sulla disposizione interiore all’accoglienza

delle differenze, sulla reciproca trasformazione, per educare alla tolleranza, al dialogo pacifico e costruttivo (Fiorucci, 2015, 2017; Giusti, 2012; Pinto Minerva, 2002). Significa formare un pensiero interculturale fondato sulla consapevolezza di sé e dell'altro, della diversità come paradigma dell'identità umana: superare l'etnocentrismo, decostruire gli stereotipi, relazionarsi con l'altro, sviluppare conoscenza e consapevolezza e riposizionare il nostro sguardo spostandolo da "loro" a "noi", dialogare e, al tempo stesso, ascoltare, empatizzare, ovvero "sentire con" l'altro, percepire il suo vissuto, comprendere e accogliere la sua esperienza e le sue emozioni (Fabbri, 2008). Non per sostituire il proprio vissuto a quello altrui ma per comprenderlo più a fondo: calarsi nell'esperienza dell'altro, a partire dalla propria, è un passo importante nell'esercizio della competenza interculturale (Reggio, Santerini, 2014). Questa può essere una strada per uscire dalle gabbie del "senso" comune e delle letture culturaliste, comprese quelle che continuano a dividere "italiani" e "immigrati" (Zoletto, 2012).

In quest'ottica, le narrazioni, le storie, i libri, a qualunque genere appartengano, sono "atleti dell'incontro", cioè allenano il lettore-ascoltatore a viaggiare con l'immaginazione, a porsi domande, a coltivare la disponibilità a stupirsi (Cantatore, 2020). Tutta la letteratura, la buona letteratura, sia di narrativa e pure di divulgazione, ha una forte componente formativa di tipo "interculturale": abitua il giovane a guardare il mondo attraverso una pluralità diversificata di angolazioni e sguardi interpretativi, fa crescere la capacità di decentrarsi dal proprio punto di vista, imparando a considerarlo non come l'unico possibile o legittimo, ma come uno fra i molti, certamente importante e da approfondire. Fare emergere e valorizzare questo potenziale "interculturale" è compito di chi prende in mano il testo e lo arricchisce, ne svela i contenuti impliciti, stimola connessioni, punti di vista differenti, curiosità, esercitando l'arte di imparare a meravigliarsi e a sviluppare un senso creativo nel percepire anche le più piccole cose. Anche un testo riproduttivo di visioni stereotipate su persone, popoli, culture e religioni, può essere un efficace strumento per stimolare, attraverso l'interazione e il coinvolgimento attivo di bambini e ragazzi, la pratica della decostruzione delle immagini deformanti e delle categorie etnocentriche. Ciò tuttavia richiede sensibilità, competenza e capacità per vedere e scoprire, tessere legami e intrecci, sapendo parlare alla mente e al cuore del nostro lettore-ascoltatore, dei nostri studenti (Favaro, Negri, Teruggi, 2018).

Queste prime riflessioni non sono prive di conseguenze. Suonano come un rinnovato invito ad ampliare lo sguardo, a farsi più competenti, a diffidare di soluzioni preconfezionate. A partire dagli strumenti che quotidianamente accompagnano l'insegnamento e l'apprendimento. Come i manuali scolastici.

1. Protagonisti inconsapevoli

Nella prassi della maggioranza dei docenti il manuale scolastico svolge ancora oggi un compito centrale nella strutturazione e mediazione dei saperi e della cultura scolastica: è strumento di lavoro con il quale gli insegnanti organizzano la programmazione dei percorsi disciplinari e gli studenti realizzano il loro percorso di conoscenza e apprendimento (Gallina, 2008). È certo che la capacità dei manuali di incidere nella formazione del pensiero e nell'immaginario degli apprendenti oggi è incomparabilmente più modesta rispetto a quella di un secolo, ma anche di cinquanta o trent'anni fa (Vergani, Meacci, 1984; Bacigalupi, Fossati, 1986; Chiosso, 2011). A scuola gli studenti si avvicinano e approfondiscono i diversi temi della contemporaneità, tra cui quello migratorio oggetto di queste note, attraverso più attività, strumenti, linguaggi. A fare "testo", più che il libro – spesso neppure interpellato nelle poche pagine dedicate all'argomento –, è l'esperienza quotidiana di socializzazione nelle classi e nei quartieri multiculturali. Succedeva anche in passato quando l'emigrazione spopolava i paesi, talvolta li abbelliva pure attraverso i denari delle rimesse, o contribuiva a modificarne costumi e atteggiamenti per effetto del ritorno degli "americani". Ogni famiglia aveva un parente emigrato e ogni paese un ricco patrimonio di storie (reali e fantastiche) sui "paesani": cos'altro potevano aggiungere i libri di scuola?

Nondimeno, osservava Procacci (2005, p. 9) in uno studio sui testi di storia, "il segno lasciato dal manuale resta e per molti il testo scolastico rimane la sola occasione di contatto con la storia. In quanto tale esso contribuisce in maniera non irrilevante alla formazione del cittadino". Essi lasciano intravedere "non solo [i] criteri cui s'informa il sistema educativo [...], ma anche [gli] orientamenti dell'opinione pubblica in essa prevalenti o confliggenti" (ivi, p. 179). E l'immigrazione non è, per l'appunto, argomento qualsiasi: divide, polarizza, è fraintesa e strumentalizzata, anche tra le pagine dei libri di scuola. Basti pensare alle periodiche e veementi polemiche, innescate da scrupolosi genitori e rilanciate da amministratori locali e opinionisti in cerca di visibilità, contro alcuni "sussidiari" che nell'affrontare la "questione stranieri" sono stati più volte accusati, in un caso, di "condizionare politicamente" gli studenti e, nell'altro, di "formare i cittadini di domani all'intolleranza"¹. Da ultimo, a suscitare manifesta-

1. Per alcuni "casi" occorsi negli ultimi anni, v. E.B., *Sussidiario nella bufera: "Immigrati devono poter entrare nella società"*, in "IlGazzettino.it", 27/10/2017; P.G. Brera, *La Lega insorge contro un testo delle medie: "Dice che l'immigrazione è indispensabile"*, in "la Repubblica", 18/12/2018. Le polemiche sono rimbalzate anche nelle riviste di letteratura giovanile (Nobile, 2018).

zioni di biasimo sono state certe rappresentazioni stereotipate – giudicate offensive e diseducative e pure “razziste” – di bambini e bambine migranti veicolate da un paio di libri di scuola (primaria): stavolta ad alzare la voce nella stampa e nei *social* sono state alcune esponenti del mondo migrante e indignate organizzazioni no profit². Polemiche per lo più strumentali e ideologiche, ma pure, come nei casi da ultimo citati, utili e necessarie per sottolineare la persistenza di uno sguardo che in Italia è irrimediabilmente etnocentrico (e di cui il manuale scolastico sovente è specchio deformante).

Proviamo allora a fare un passo in avanti. Abbiamo preso in esame i contenuti immigratori di una quarantina di corsi di geografia, storia e letteratura – ambiti disciplinari che da curriculum ospitano l’argomento esplorato –, adottati nelle scuole secondarie di primo grado e pubblicati nel ventennio del nuovo secolo. Vediamo cosa emerge. Poi cercheremo di svolgere alcune considerazioni generali.

2. Miserabilistica e strumentale: l’immagine dell’immigrazione nei manuali di geografia e storia

I testi di geografia e di storia si premurano di offrire agli studenti una descrizione dei fenomeni migratori. Nelle pagine dedicate all’argomento (due, quattro, finanche sei) vengono introdotte le principali cause che spingono all’espatrio, sono illustrati i flussi e le traiettorie, la varietà delle provenienze e la disomogenea distribuzione nel territorio. Sono poi evidenziati i vantaggi economici e sociali del fenomeno migratorio sia rispetto al paese di accoglienza che al paese di origine (rimesse), ma anche gli aspetti che suscitano nei cittadini maggiori apprensioni e timori, e quelli ambivalenti per lo più connessi ai rapporti tra persone “culturalmente diverse”. Un incontro che, precisa un manuale, non è un “pranzo di gala”: se da un lato la diversità “arricchisce la società, perché costituisce un’occasione di confronto per tutti”, dall’altro, “crea anche tensioni” (Melani, Spriano, vol. 3, 2007, p. 43). Ma quali messaggi e quali rappresentazioni sono veicolate dai manuali di scuola media?

2. Si veda “*Glazie, plego, facciamo plesto*”: nel libro per le elementari i bambini cinesi parlano così, in “ilmessaggero.it”, 1/4/2021; A. De Gregorio, “*Io vuole imparare italiano*”, bufera sul manuale delle elementari, in “Corriere della Sera”, 25/9/2020; J. Storni, “*Sei sporca o nera?*”: polemica su un libro per le scuole elementari, in “corriere.it”, 26/9/2020. In quest’ultimo caso, il manuale scolastico incriminato ha riprodotto, incautamente, una pagina del racconto *Caro libro mio* di Lucia Tumiatì, già oggetto di una “celebre” polemica vecchia di vent’anni tra la giornalista Barbara Palombelli e l’autrice (su cui vedi Ongini, 1999, pp. 43-46).

All'origine dei fenomeni migratori c'è sempre una situazione di povertà e indigenza, o di conflitto armato, come precisano i manuali post "crisi dei rifugiati". La direzione dei flussi migratori va dal Sud del Mondo, povero e densamente popolato, al "Nord" ricco e sviluppato, ma afflitto dal problema reale dell'invecchiamento della popolazione e della forza lavoro, con tutto quello che ne deriva sul piano previdenziale ed economico (Golini, 2019). Tale assioma, specie nei manuali successivi al 2015 (con l'intensificarsi degli sbarchi di profughi), è confermato dal persistente accostamento, testuale e fotografico, all'emigrazione storica italiana, anch'essa raffigurata povera e stracciona della serie: "quando gli emigranti eravamo noi", i viaggi della speranza di ieri e le carrette del mare di oggi. Un parallelismo concordante e svalorizzante che, per esempio, la Fondazione Migrantes cerca da anni di contrastare con alcune spigliate pubblicazioni rivolte ai giovani (Fondazione Migrantes, 2017 e 2019a). A prevalere è dunque l'argomentazione semplicistica e l'iconografia miserabilistica, fondata sul trinomio patimento, povertà, perdita. La postura vittimaria che costruisce il migrante come elemento sottomesso e passivo, in balia degli eventi, che "non agisce, patisce" (Giglioli, 2014, p. 9), trova nei testi di scuola un terreno fertile, storicamente dissodato (Luatti, 2017). Talvolta i manuali sembrano correggere il tiro: oggi, precisano, oltre ai poveri e diseredati verso la terra promessa si spostano anche i "lavoratori qualificati, tecnici e scienziati, soprattutto dall'Europa e dall'Asia verso gli Usa" (Porino, vol. 3, 2014, p. 68). Pure dall'Italia si va all'estero: ecco che, collocato nella contemporaneità, l'accostamento tra l'emigrazione degli italiani e l'immigrazione degli stranieri si rivela funzionale per spiegare la grande differenza che sussiste tra la prima "mobilità", essenzialmente alimentata dai "cervelli in fuga", ossia da "persone capaci e preparate che potrebbero contribuire allo sviluppo dell'Italia» e invece contribuiranno allo sviluppo di un altro paese (e quindi è "un danno per l'Italia") (Lorenzetti, Tagliaferri, Montanari, vol. 3, 2014, p. 304; nonché Berardi, Giorgi, Rubaudo, vol. 5, 2016), e la seconda, costantemente raffigurata attraverso le sembianze del povero, del disperato, della vittima. La realtà, come è noto, è ben diversa e non riducibile a questi schematismi e alle retoriche del *brain drain* (Fondazione Migrantes, 2019b; Pastorella, 2021).

Nondimeno, per il paese che accoglie, gli immigrati sono "preziosa manodopera". Preziosa, perché necessaria, utile, indispensabile, ma solo se dedita alla raccolta delle angurie o all'assistenza degli anziani. "Preziosa manodopera", intitolano gli autori di un manuale di geografia e scrivono: "La maggior parte degli immigrati si inserisce in modo attivo nella nostra società, accettando lavori che molti europei ritengono troppo umili: sono minatori, braccianti agricoli, pescatori, manovali, collaboratori domestici.

Altri invece trovano lavoro solo nella stagione turistica o nel periodo del raccolto, dedicandosi, negli altri periodi dell'anno, ai lavori occasionali” (Porino, vol. 1, 2014, p. 137). Il brano è corredato da una buffa fotografia in cui si vede una catena di immigrati in un campo che, come dei guitti o dei rugbisti di primo pelo, raccolgono e si lanciano i cocomeri.

Nei manuali scolastici è poi onnipresente l'evocazione dell'inafferrabile “clandestino”, anzi di una “barca” di clandestini. “Nella grande massa di emigranti – recita un libro di geografia di terza media – si distingue un tipo particolare di immigrato: il ‘clandestino’, cioè colui che giunge da un Paese senza avere le necessarie autorizzazioni richieste dalla legge. L'emigrazione clandestina che coinvolge centinaia di migliaia di persone è sfruttata da organizzazioni criminali che speculano sulla disperazione di chi cerca di sottrarsi alla povertà o alla guerra e affronta, pagando, pericolosi viaggi in cerca di fortuna [...]. Anche per chi riesce ad arrivare la situazione non è facile: lavoro nero, emarginazione, illegalità e continuo rischio di espulsione” (Porino, vol. 3, 2014, p. 71). Parole che sembrano avvalorare l'urtante atteggiamento di chi pensa che, in fondo, “potevano stare a caso loro”.

Sono tutti scuri di pelle, poiché nei libri di scuola gli immigrati e i clandestini in particolare, *ça va sans dire*, sono neri o con carnagione olivastra, per essere agevolmente identificabili anche dall'alunno distratto o sprovveduto. Il richiamo ai contesti di guerra, con le fotografie degli sbarchi di rifugiati e profughi, da cui sono riconoscibili “migranti” dei Paesi dell'Africa Subsahariana, ma anche da Pakistan e Bangladesh, finiscono così per generare nel giovane lettore una sorta di equivalenza tra clandestini “neri” e profughi “neri”. Nei manuali esaminati raramente si spiega che le persone in fuga da violenze e persecuzioni personali, che poi fanno domanda di asilo politico in Italia, non sono irregolari o “clandestini”, senza documenti in regola e che hanno diritto all'accoglienza. Il mercato dell'immigrazione clandestina è tutto in mano alla criminalità organizzata: “il tragitto via mare verso lo Stretto di Gibilterra o la Sicilia, organizzato da criminali senza scrupoli – scrive un libro di terza –, avviene per lo più su scafi poco affidabili, che spesso naufragano” (Monaci, Ragazzi, vol. 3, 2009, p. 77). Talvolta l'accostamento tra testo alfabetico e immagine produce un effetto spiazzante come succede in un altro manuale esaminato, il quale pone in bella mostra la foto di un barcone stracarico di immigrati diretti in Sicilia il cui titolo recita “Una presenza indispensabile”. Insomma, i migranti sono presentati, nel contempo, come minaccia e come strumento per il nostro benessere. Sono “utili invasori”, come recita il titolo di una celebre monografia di fine secolo (Ambrosini, 1999).

Ma la paura dell'accerchiamento (dell'invasione, appunto) da clandestini attraversa gli ultimi vent'anni: un testo per la classe prima media,

pubblicato in prima edizione nel 2003 – anno successivo alla grande regolarizzazione introdotta dalla legge Bossi-Fini (con 634mila migranti regolarizzati) –, si dimostra reticente nel quantificare la presenza degli immigrati in Italia, che sono sì numerosi, ci dice, ma “sul cui numero effettivo è difficile avere dati precisi, perché accanto agli immigrati che hanno un regolare permesso di soggiorno, ve ne sono altri che ne sono sprovvisti. Non è neppure possibile sapere quanti stranieri entrano nel Paese, perché accanto a coloro che vi entrano regolarmente, con un visto d’ingresso, ve ne sono altri che entrano clandestinamente, cioè di nascosto” (Neri, vol. 1, 2003, p. 110). Il Dossier Statistico Immigrazione, riconosciuta pubblicazione della Caritas (e poi di Idos), densa di dati e analisi sull’argomento, giungeva quell’anno alla sua dodicesima edizione (Idos, 2021).

Riassumendo, alle domande quali sono le cause dell’immigrazione? cosa attende all’emigrato nel paese di destinazione? perché gli immigrati sono indispensabili?, i manuali rispondono quasi all’unisono che: a) si emigra per fuggire dalla povertà e dalle guerre; b) gli immigrati vanno incontro, se va bene, a una marginalità lavorativa e sociale, altrimenti vivono una situazione di clandestinità con tutto ciò che questa parola evoca; c) i “clandestini”, appunto, sono in genere neri e africani e arrivano attraverso canali in mano alla criminalità organizzata; d) gli immigrati tutti, senza distinzioni, sono una risorsa preziosa per il Paese perché bilanciano il calo demografico e soprattutto perché fanno i lavori che gli italiani non vogliono più fare. Spiegazioni compassate, semplificatorie, remissive, ambivalenti, che rischiano di moltiplicare stereotipi e disinformazione, all’interno di testi quasi identici per impostazione, contenuti e approccio. “Cose da libro di scuola...” scriveva un secolo fa Maria Pezzè Pascolato nella sua ficcante e spassosa relazione sui libri scolastici per la Commissione Lombardo Radice (Ministero della Pubblica Istruzione, 1924, in Ascenzi, Sani, 2005, p. 271), rifacendosi a quanto comunemente affermato dai ragazzi rispetto alle tante stravaganze, distanti dai propri vissuti, che si potevano leggere nei manuali scolastici. Osservata da questa prospettiva la scuola sembra poco cambiata da allora.

Sceglie di affrontare la questione migrazione prendendo di petto gli stereotipi (e i timori) più diffusi e deleteri un manuale di storia per la terza classe il quale, dati alla mano, spiega che non è affatto vero che gli immigrati sottraggono posti di lavoro e servizi agli “autoctoni” o che contribuiscono ad accrescere la criminalità o che formano comunità separate perché non intendono integrarsi nella società di ricezione. Tutto ciò è falso, affermano gli autori poiché gli immigrati “non sono competitivi per il lavoro con gli italiani”, anzi, con il loro lavoro e con le tasse che pagano essi “contribuiscono all’economia italiana in una percentuale significativa” ed “è dunque giusto che ricevano servizi come le cure ospedaliere, la scuola,

l'accesso alle case popolari al pari di tutti gli altri residenti"; e poi, si precisa, "gli immigrati regolari non hanno un tasso di delinquenza superiore a quello degli italiani" (Castronovo, Galli, Novembri, Pavolini, vol. 3, 2014, p. 367). Rispetto al terzo punto il manuale offre una spiegazione accorta e di buon senso, aperta alla discussione: "l'integrazione è possibile nel rispetto delle leggi, sarebbe ingiusto pretendere che le persone spostandosi da un continente all'altro dimentichino la propria cultura, la propria religione e i propri costumi e si adattassero incondizionatamente a quelli del Paese in cui si trovano a vivere" (ivi, p. 368). Le numerose fotografie che corredano le pagine dei testi di geografia e di storia propongono individui, piccoli gruppi e moltitudini di migranti, sempre rinchiusi nel loro angusto mondo, di solitudine ed emarginazione. Fuori dai nostri spazi di vita.

3. La canonizzazione in funzione didattica degli scrittori migranti

Vediamo adesso quali contenuti migratori propongono le Antologie scolastiche di letteratura. Intanto, e questo è aspetto non scontato, il tema è sempre trattato da questo *medium*, almeno in uno dei volumi del corso triennale. Anche qui l'argomento è sovente accostato alle emigrazioni storiche degli italiani mediante letture a "specchio" (l'Italia di oggi e *l'america* di ieri), schede informative, articoli di stampa o tratti da internet, spesso attraverso un estratto dal celebre bestseller *L'orda* di Gian Antonio Stella (2002). Trattandosi di antologie di narrativa sono molti i brani che affrontano l'argomento, talvolta ridotti o adattati da romanzi o racconti per ragazzi, ma anche da opere narrative per adulti o da libri di lettura per la scuola. I titoli delle sezioni antologiche in cui sono inseriti i brani denotano l'uso strumentale cui è piegata la narrazione ("Lecture per l'accoglienza", "La sfida dell'integrazione", "La scuola multietnica", "Accogliere e integrare", "Le culture dell'incontro"...), come d'altronde testimonia il successivo corposo apparato didattico con esercizi di comprensione, di grammatica, linguistici ecc.

In un'ipotetica graduatoria dei testi più antologizzati spicca il romanzo d'ambientazione scolastica *Viki* del giornalista Fabrizio Gatti (2003), seguito a distanza dal bestseller mondiale *Nel mare ci sono i coccodrilli* di Geda e Akbari (2010). Vi è poi una schiera di scrittori e scrittrici con i loro libri per ragazzi (A. Ferrara, G. Caliceti, E. Lodoli, C. Lucarelli, J. Carioli, S. Gallo, P. Varriale...), tra cui numerosi sono gli "scrittori della migrazione" con le loro testimonianze autobiografiche o a metà strada tra vita vissuta e *fiction* (Pezzarossa, Rossini, 2011; Mengozzi, 2013). Già nelle Antologie

scolastiche degli anni '90 comparivano, seppure sporadicamente, brani tratti dai classici testi della letteratura della migrazione degli albori (di P. Khouma, S.M. Ba, M. Bouchane...), mentre dal primo decennio del nuovo secolo sono le pagine autobiografiche della pionieristica collana di libri per ragazzi "I Mappamondi" (Luatti, 2011, pp. 87-97) a essere frequentemente antologizzate, nonché gli scritti "per adulti" di Ingy Mubiayi, Igiaba Scego, Jarmila Očkayová, LaylaWadia, Kossi Komla Ebri. Nel secondo decennio, infine, accanto agli autori menzionati, compaiono le narrazioni "giovanili", dal buon successo commerciale, di Paul Bakolo Ngoi e Randa Ghazy, rifezionano le "storie vere" o pseudo tali scritte a quattro mani o sul racconto del protagonista immigrato (*Siria mon amour* di Obber-El Nasif, *Se entri nel cerchio sei libero* di Ossorio-Zoungrana...), e pure i testi delle canzoni del rapper Amir Issaa. La "canonizzazione" della letteratura migrante, almeno in sede scolastica, è dunque un dato di fatto, sebbene circoscritta alla produzione autobiografica, immigratoria ed etnica dei c.d. *migrant writers* in lingua italiana, in ragione della sua portata educativa e interculturale. I temi sviscerati in questi testi sono vari: si va dal viaggio per raggiungere il paese ospite all'arrivo in terra straniera e le difficoltà da fronteggiare nel nuovo contesto, dall'isolamento relazionale al lavoro, dalla costante ricerca dell'appartenenza alla crisi dell'identità, di nuovi punti di riferimento e appigli per costruirsi una personalità originale, fino ai temi degli affetti e della nostalgia. Emergono gli ostacoli e le fatiche, le sofferenze e gli inganni, ma anche le speranze e le conquiste, il desiderio di costruirsi un avvenire in piena autonomia e libertà. In questa narrativa "al tornasole" il migrante, con la sua apparente indecifrabilità, racconta di riflesso qualcosa a noi familiare, illumina spezzoni e oscuri recessi della nostra identità. Si produce cioè un gioco di specchi, dove le parti si scambiano, i ruoli si invertono, l'autoctono è obbligato a vedere nell'altro la sua estraneità. A "perturbare", seguendo la riflessione di Umberto Curi, è "la presa di coscienza che l'ambivalenza non riguarda qualcosa che è esterno rispetto a noi, e che dunque appartiene a un altro, ma, al contrario, che essa ci riguarda, che abbia a che vedere con ciò che siamo, che descriva anzi la nostra peculiarità" (Curi, 2010, p. 47). Riconoscendo l'ambivalenza che ci abita, "riconoscendo lo straniero in noi – scrive Kristeva (1990, p. 9) – ci risparmiamo di detestarla in lui" (v. anche Di Cesare, 2017, pp. 154-155; Zoletto, 2007). È noto però che le opere degli "autori migranti" riconducibili a una genuina dimensione autobiografica rappresentano solo una porzione della loro più ampia produzione narrativa – peraltro assai circoscritta nel settore dei libri per ragazzi –, e quei titoli si dispongono temporalmente nella prima fase della "letteratura della migrazione", quando era più "centrata sui vissuti del migrare [e sui] ricordi della patria lasciata" (e mitizzata) (de Caldas Brito,

2002). La loro “consacrazione” nei testi di scuola è pertanto parziale, a tema, in veste di “testimone”, voce più autentica e credibile (Mauceri, Negro, 2009): tutto ciò che questi autori hanno scritto “fuori-tema” non assume rilievo, e mai trova accogliamento nelle Antologie esaminate.

A differenza dei manuali di geografia e storia, le Antologie di letteratura ricorrono a un corredo iconico diversificato quanto a tipologia di immagini, soggetti e situazioni rappresentate: poche fotografie e molti disegni raffiguranti bambini e ragazzini autoctoni e stranieri che giocano e studiano insieme, dentro e fuori la scuola, e pure – inseguendo le trame dei racconti antologizzati – stringono relazioni sentimentali, preconizzando l’evoluzione di processi di mescolanza già in atto nella società italiana (Tognetti Bordogna, 2018). Siamo lontani, sebbene ancora non completamente affrancati, dall’atmosfera cupa e angosciante dell’iconografia del barcone. Resta infine da osservare, in prospettiva storica, il ribaltamento nell’approccio all’assunto migratorio da parte dei manuali di storia e geografia e delle antologie letterarie di oggi rispetto ai “sussidiari” e ai “libri di lettura” di ieri: erano quest’ultimi, una volta, per il ruolo centrale a loro affidato, a presentare i contenuti più opinabili e ideologici sull’emigrazione e i migranti, attraverso il *medium* persuasivo della narrazione-lettura guidata in classe dal maestro, mentre i sussidiari sviluppavano l’argomento con maggiore oggettività e chiarezza espositiva (Luatti, 2017, pp. 59-60).

4. Una riflessione

Non è certo facile concentrare in poche pagine di un libro complesso e *sui generis* come è il manuale di scuola la trattazione di un fenomeno sfaccettato, denso di chiaroscuri e soprattutto così “sensibile” e mediatizzato come quello immigratorio. Il rischio di semplificare-banalizzare, di confermare certi stereotipi e, seppure in buona fede, di alimentarne nuovi è dietro l’angolo. A una più robusta conoscenza dell’argomento che consentirebbe di coglierne le articolazioni, le effettive dimensioni, le differenze interne, le cause sottostanti, dovrebbe unirsi la capacità di meglio focalizzare le principali questioni in gioco. Molti paragrafi dei manuali esaminati andrebbero riscritti usando una terminologia più corretta e restituendo meglio la realtà delle cose. Le “chiavi” miserabilista e utilitarista attraverso cui i testi di geografia e di storia schiacciano e mortificano il tema immigratorio non sembrano corrette, e soprattutto non aiutano a comprendere la complessità del fenomeno. Da una parte, il legame tra povertà e migrazione, come osserva Ambrosini, ribadisce la diffusa idea che le migrazioni siano frutto di processi patologici, e “produce presunte risposte che vorrebbero

tenere lontani i migranti e rifugiati ammantandosi di preoccupazioni etiche e razionalità politica, come sembra suggerire lo slogan ‘aiutiamoli a casa loro’” (Ambrosini, 2020, pp. 50-51). Dall'altra, collegare la questione del calo demografico cronico, dell'invecchiamento della popolazione e della forza lavoro, processo generalizzato e totalizzante, alla capacità di assorbire un sempre maggiore numero di immigrati, preconizzando e auspicando – come faceva un po' brutalmente quel manuale di geografia balzato, suo malgrado, nella gogna mediatica – un effetto “sostituzione” e a “passare il testimone” (ai migranti) per assicurare l'esistenza dell'Europa futura (Gri-guolo, vol. 2, 2015), è semplicistico e parziale rispetto alle sfide, immense e difficili, che su questo tema attende il Paese, e che riguardano non solo vecchi e migranti. Senza considerare che difficilmente quest'ultimi potranno essere impegnati, come è stato in questi decenni, in così larga misura come “badanti” e nei lavori delle cinque “p” (Ambrosini, 2005, p. 59): anche loro saranno tentati di rifiutare lavori *pesanti, pericolosi, precari, poco pagati, penalizzati socialmente*, aspirando, ed è bene che sia così, ad avere promozione sociale e professionale. Nondimeno, i manuali scolastici non dovrebbero omettere di precisare che, a oltre quarant'anni dai primi rilevanti flussi immigratori verso l'Italia (Colucci, 2018), la stragrande maggioranza degli immigrati residenti sono perfettamente integrati, sono parte organica e imprescindibile del nostro Paese, il loro protagonismo in molti settori della società e del lavoro è un dato di fatto, e che l'avanzare delle cosiddette seconde generazioni pone questioni delicate e complesse che ancora attendono risposta: un po' com'è avvenuto e avviene, talvolta con toni fin troppo enfatici, per la nostra emigrazione storica. Ci chiediamo: queste raffigurazioni compassionevoli, velatamente ostili e minacciose, quali sentimenti e pensieri stimolano nella popolazione studentesca? E agli studenti con background migratorio in particolare, non suggeriscono forse visioni di futuro predefinite e inferiorizzanti? Sono comunque in grado di smontare la vulgata più trita e becera che circola sull'immigrazione, gli infiniti pregiudizi e stereotipi di “seconda mano” che al riguardo i giovani già assimilano nell'ambiente familiare e sociale? O viene lasciato alla volontà (e alla capacità) dell'insegnante di attivare ulteriori approfondimenti, riflessioni integrative, incoraggiando libere e ordinate discussioni, che superino i contenuti parziali e dissonanti veicolati (anche) dai manuali in uso? Qualche dubbio al riguardo avanza una recente ricerca sui manuali scolastici realizzata attraverso interviste individuali a una trentina di docenti di scuola superiore, da cui emerge la scarsa conoscenza dei temi legati alla diversità culturale: “anche se gli insegnanti si confrontano ogni giorno con studenti con origini e background culturale plurale – osserva Lucenti –, è sempre e comunque un atteggiamento basato sul multiculturalismo che prevale,

inteso come semplice convivenza. Ciò prevede indubbiamente interventi di accoglienza e valorizzazione delle differenze ma non induce, nella maggioranza dei casi alla decostruzione dello sguardo etnocentrico presente negli stessi libri di testo e non favorisce la proposta di alternative tese alla trasmissione di una storia plurale, che non sia solo nazionale o occidentale” (Lucenti, 2020, pp. 282-283). Ci vorrebbe più coraggio negli autori e negli editori dei manuali scolastici. Contribuire a decolonizzare l’immaginario e a svecchiare costruzioni stereotipate, sviluppando pensiero critico e conoscenza, capaci di contrastare parole cattive e discorsi xenofobi. Questo sarebbe il compito, anche dei libri di scuola. Questo è compito della scuola.

Bibliografia

- Ambrosini, M. (1999). *Utiles invasori. L’inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro italiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Ambrosini, M. (2005). *Sociologia dell’immigrazione*. Bologna: il Mulino.
- Ambrosini, M. (2020). *L’invasione immaginata. L’immigrazione oltre i luoghi comuni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bacigalupi, M., Fossati, P. (1986). *Da plebe a popolo. L’educazione popolare nei libri di scuola dall’Unità d’Italia alla Repubblica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Cantatore, L. et al. (2020). *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l’infanzia*. Bergamo: Junior.
- Chiosso, G. (2011). *Alfabeti d’Italia. La lotta contro l’ignoranza nell’Italia unita*. Torino: Sei.
- Colucci, M. (2018). *Storia dell’immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 a oggi*. Roma: Carocci.
- Curi, U. (2010). *Straniero*. Milano: Raffaello Cortina.
- de Caldas Brito, C. (2002). *L’apporto degli scrittori migranti nella letteratura e nella società italiana*. In R. Sangiorgi (Ed.). *Gli scrittori della migrazione*. Mantova: EKS&Tra.
- Di Cesare, D. (2017). *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*. Torino: Bollari Boringhieri.
- Fabbi, M. (2008). *Problemi d’empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Pisa: ETS.
- Favaro, G., Negri, M., Teruggi, L.A. (2018). *Le storie sono un’ancora*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M. (Ed.) (2017). *Gli alfabeti dell’intercultura*. Pisa: ETS.
- Fiorucci, M., Catarci, M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un’educazione interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Fondazione Migrantes (Ed.) (2017). *Rim Junior 2017. Il Racconto degli Italiani nel Mondo. Le migrazioni italiane nel mondo raccontate ai ragazzi e alle ragazze*. Todi: Tau.

- Fondazione Migrantes (Ed.) (2019a). *Rim Junior 2018-2019. Il Racconto degli Italiani nel Mondo. Le migrazioni italiane nel mondo raccontate ai ragazzi*. Todi: Tau.
- Fondazione Migrantes (Ed.) (2019b). *Rapporto Italiani nel Mondo 2019*. Todi: Tau.
- Gallina, M.A. (Eds.) (2008). *Scegliere e usare il libro di testo. Riflessioni ed esperienze nella scuola dell'obbligo*. Milano: FrancoAngeli.
- Gatti, F. (2003). *Viki che voleva andare a scuola*. Milano: Fabbri.
- Geda, F. (2010). *Nel mare ci sono i coccodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Giglioli, D. (2014). *Critica della vittima. Un esperimento con l'etica*. Milano: Nottetempo.
- Giusti, M. (2012). *L'educazione interculturale nella scuola*. Milano: Rizzoli Etas.
- Golini, A. (2019). *Italiani poca gente. Il Paese ai tempi del malessere demografico*. Roma: Luiss University Press.
- Idos (2021). *Dossier Statistico immigrazione 2021*. Roma: Centro Studi e Ricerche Idos.
- Luatti, L. (2010). *E noi? Il posto degli scrittori migranti nella narrativa per ragazzi*. Roma: Sinnos.
- Luatti, L. (2017). *L'emigrazione nei libri di scuola per l'Italia e per gli italiani all'estero. Ideologie, pedagogie, rappresentazioni, cronache editoriali*. Todi-Roma: Tau-Fondazione Migrantes.
- Lucenti, M. (2020). Scelta e uso del manuale: analisi delle pratiche didattiche e delle competenze interculturali degli insegnanti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12, 20, 269-285.
- Mauceri, M.C., Negro, M.G. (2009). *Nuovo immaginario italiano. Italiani e stranieri a confronto nella letteratura italiana contemporanea*. Roma: Sinnos.
- Mengozi, C. (2013). *Narrazioni contese. Vent'anni di scritture italiane della migrazione*. Roma: Carocci.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1924, 2005). *Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti*. In A. Ascenzi, R. Sani (Eds.). *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*. Milano: Vita e Pensiero, 270-290.
- Nobile, A. (2018). Immigrati, manuali scolastici e compiti per la scuola. *Pagine giovani*, 39, 170, 4-6.
- Onгинi, V. (1999). *Lo scaffale multiculturale*. Milano: Mondadori.
- Panikkar, R. (2002). *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*. Milano: Jaca Book.
- Pastorella, G. (2021). *Exit only. Cosa sbaglia l'Italia sui cervelli in fuga*. Roma-Bari: Laterza.
- Pezzarossa, F., Rossini, I. (Eds.) (2011). *Leggere il testo e il mondo. Vent'anni di scritture della migrazione in Italia*. Bologna: Clueb.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Procacci, G. (2005). *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*. Roma-Cagliari: Carocci-AD&M.

- Reggio, P., Santerini, M. (Eds.) (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Stella, G.A. (2002). *L'orda. Quando gli albanesi eravamo noi*. Milano: Rizzoli.
- Tognetti Bordogna, M. (Ed.). *I matrimoni misti nel nuovo millennio. Legami familiari tra costruzione sociale e regolamentazione amministrativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vergani, V., Meacci, M.L. (1984). *1800-1945: rilettura storica dei libri della scuola elementare*. Pisa: Pacini.
- Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambito di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Testi scolastici consultati

(di geografia, storia e letteratura; la data è riferita alla 1ª ed.)

- Albonico, P., Conca, G., Singuaroli, M. (2014). *I fili del racconto*. Milano-Torino: Pearson.
- Anzi, M., Gerosa, L., Bertoldo, A. (2009). *Il paese dei lettori. Antologia per la scuola secondaria di primo grado*. Milano: Pearson-B. Mondadori.
- Barabino, A., Marini, N. (2010). *Le pietre bianche*. Torino: Sei.
- Beccaria, S., Bosio, I., Schiapparelli, E. (2010). *L'avventura del lettore*. Torino: il Capitello.
- Bellini, F., Ferrario, S. (1996). *Le parole e le cose. Educazione alla lettura. Antologia italiana per le scuole medie inferiori*. Milano: Minerva Italica.
- Berardi, M., Giorgi, L., Rubaudo, I. (2016). *Diventa protagonista. Area storico geografica*. Torino: il Capitello.
- Bersezio, L. (2014). *Open geo*. Novara: DeAgostini.
- Bissaca, R., Paoletta, M. (2002). *L'altra biblioteca*. Torino: Lattes.
- Brandi, L., Corradi, G., Morazzoni, M. (2016). *Zoom. Geografia da vicino*. Torino: Loescher.
- Carlà, M. (2010). *Il filo di Arianna. Antologia italiana per la scuola secondaria di primo grado*. Palermo-Firenze: G.B. Palumbo.
- Castronovo, V. et al. (2014). *Eventi, scenari. Corso di storia per la scuola secondaria di primo grado*. Milano: La Nuova Italia.
- Castronovo, V. (2015). *Prospettive di Popoli, scenari*. Milano: La Nuova Italia.
- Citterio, S., Didoni, R., Fumagalli, E., Lippera, D., Pozzi, S. (2015). *Lettori senza frontiere. Antologia per la scuola secondaria di primo grado*. Monte San Vito (An): Raffaello.
- Citterio, S., Luraschi, M.L., Mosca, L., Pirola, L., Sartori, A. (2015). *Ulisse. Alla scoperta della Geografia. Scuola secondaria di primo grado*. Monte S. Vito (An): Raffaello.
- Damele, S., Trioschi, O. (2014). *Come un libro. Per la scuola secondaria di primo grado*. Torino: Loescher.
- Di Napoli, M. (2015). *Samarcanda*. Milano: De Agostini.

- Dottori, G., De Marchi, R., Ferrara, F. (2008). *La missione dei 100 Samurai*. Torino: il Capitello.
- Ferri, C., Mattei, L. (2009). *Giallo Rosso blu. Tre colori per tre livelli di difficoltà*. Milano: Mondadori.
- Franzi, T., Damele, S. (2010). *Stai per leggere*. Torino: Loescher.
- Griguolo, C. (2015). *Geo Green*. Milano: Paravia-Pearson.
- Kohler, R., Mollica, R., Moroni, S., Vigolini, C. (1999). *Giro del mondo in ottanta giorni*. Milano: Fabbri.
- Lavazza, E., Bissaca, R., Paoletta, M. (2016). *La sostanza dei sogni. Antologia per la scuola secondaria di primo grado*. Torino: Lattes.
- Lavazza, E., Bissaca, R., Paoletta, M. (2015). *Terre incantate*. Torino: Lattes.
- Lorenzetti, E., Tagliaferri, M., Montanari, L. (2014). *Che storia!*. Novara: De Agostini Scuola.
- Lucarelli, C., Brugolini, S., Scelfo, L. (2014). *Il lettore 2.0. Antologia per la scuola secondaria di primo grado*. Palermo-Firenze: G.B. Palumbo.
- Melani, P., Spriano, G. (2007). *Terra!. Alla scoperta dei paesaggi dei popoli e dei Paesi del mondo*. Novara: De Agostini.
- Monaci, G., Ragazzi, B. (2009). *Geovisual. Continenti e stati del mondo*. Milano: Archimede-Pearson-B. Mondadori.
- Monaci, G., Ragazzi, B. (2015). *La Terra che cambia*. Milano: Archimede-Pearson-B. Mondadori.
- Morelli, L., Beccastrini, S., De Lorenzi, D. (2010). *Il nuovo geoviaggi*. Milano: Mursia scuola.
- Neri, R. (2003). *Il nuovo lavoro geografico*. Milano: La Nuova Italia.
- Pellegrini, G., Ghezzi, C. (2017). *La scala dei sogni. Antologia per la scuola secondaria di primo grado*. Bergamo: Atlas.
- Pellizzi, A., Novembri, V. (2014). *Leggo perché...* Milano: Mursia scuola.
- Porino, G. (2014). *Kilimangiaro*. Torino: Lattes.
- Rovida, L., Mandelli, F., Tarallo, M., Gaudenzio, F., Rugginini, D. (2007). *Il bello delle parole. Antologia per la Secondaria di 1° grado*. Milano: Principato.
- Zordan, R. (2014). *Autori e lettori. Antologia per la scuola secondaria di primo grado*. Milano: Fabbri.

Parte II

Pratiche educative di accoglienza a scuola

7. Linee introduttive: la costruzione della rete di scopo delle scuole

di *Morena Castellani*

1. Lavorare in Rete

La Rete delle scuole umbre ha denominato il Progetto FAMI: X-SPIA *Per una Scuola Plurale Inclusiva Accogliente*. La scuola è, infatti, per eccellenza il luogo dell'accoglienza, della presa in carico, della cura di tutti i ragazzi e quindi dell'inclusione e della pluralità, proprio per questo rappresenta anche lo spazio privilegiato per il confronto e la ricerca sul tema.

L'istituto giuridico della Rete di scuole è stato introdotto dal DPR 275/99 ed è uno strumento a cui possono ricorrere le istituzioni scolastiche, nell'ambito della propria autonomia, per ampliare la propria offerta formativa. In particolare la rete di scopo, quale si è configurata la rete del progetto FAMI, include scuole anche appartenenti ad ambiti e ordini diversi, ma che hanno in comune esigenze specifiche o progetti determinati dalle stesse priorità e in particolare finalizzati alla ricerca didattica, sperimentazione, formazione e documentazione.

La rete del progetto FAMI ha risposto perfettamente a tali indicazioni, poiché ha collegato le scuole della regione Umbria, con più alto numero di alunni provenienti da diversi paesi stranieri, per ricercare e sperimentare modelli educativi e pratiche didattiche efficaci nei vari contesti. Tale scelta metodologica ha rappresentato un punto di forza del progetto, poiché ha permesso di tenere uniti, tramite la rete, gruppi di docenti dislocati nel territorio regionale, impegnati ad affrontare approcci educativi e didattico-pedagogici diversi rispetto a studenti con background migratori, contribuendo ad ancorare il progetto alla realtà e alle esigenze del mondo scolastico. La condivisione delle buone pratiche, delle difficoltà e del substrato emotivo, che accompagna sempre il lavoro del docente, ha avvalorato il ruolo di ciascuno ed ha costituito un patrimonio culturale e professionale a disposizione di tutti coloro che hanno partecipato al progetto. Il ruolo

della scuola capofila è stato soprattutto quello di rappresentare un punto di riferimento per l'espletamento di tutte le procedure amministrative, ma anche di contribuire al coordinamento delle diverse attività che in questi ultimi anni hanno incrociato il contesto pandemico, con la conseguente necessità di continue riorganizzazioni. Lo sviluppo delle competenze digitali e l'implementazione delle dotazioni tecnologiche nella scuola, derivati all'emergenza sanitaria, hanno sicuramente giocato un ruolo fondamentale nello sviluppo della rete, contribuendo alla costruzione di uno spazio in cui raccogliere il materiale prodotto, documentare le esperienze realizzate, rendendolo costruttivamente fruibile e a disposizione di tutti.

2. La formazione

L'elemento che ha fortemente caratterizzato tutto il percorso progettuale è rappresentato sicuramente dalla formazione, che ha coinvolto diversi esperti in materia, esponenti del mondo universitario e non solo, che hanno contribuito alla determinazione di un contesto culturale comune nel quale è stato possibile collocare le azioni e le riflessioni.

Lo sviluppo della ricerca condotta dai singoli team di docenti, all'interno dei diversi istituti, è stata supportata da una fase di natura teorica, che ha reso complementari i percorsi, attuando il modello di ricerca-azione (Lewin, 1946), o meglio co-ricerca (Elliot, Giordan, Scurati, 1993), allo scopo di comprendere le problematiche esistenti in specifici contesti, attraverso la condivisione dei saperi tra il ricercatore e il pratico. Nella molteplicità dei modelli della ricerca-azione che le criticità attuative, specie in ambito scolastico, hanno prodotto nel tempo, discostandosi necessariamente dal modello iniziale, in questo progetto ha acquisito una particolare valenza la scelta metodologica di lasciare ampio spazio all'azione dei docenti, accompagnandola e sostenendola con la riflessione teorica, in un'ottica fortemente accogliente.

La formazione permanente del personale della scuola deve avere un ruolo cardine nell'Istituzione. La scuola ha il compito di proporsi quale agenzia formativa competente in materia di istruzione ed educazione con lo scopo di preparare gli studenti a produrre progresso e sviluppo sociale. È il luogo della conoscenza, l'ambiente dello studio che conduce alla crescita consapevole e responsabile, capace di formare, fra le tante individualità presenti, cittadini di domani in grado di interagire in modo proattivo nella società.

L'educazione è un atto generativo che presuppone l'esercizio di una responsabilità individuale e collettiva in capo ai singoli e alla società, ma deve necessariamente individuare un senso comune che attribuisca significato concreto alle azioni educative messe in atto da ciascuno dei diversi attori. Si

tratta di esercitare una pratica intenzionale orientata a migliorare il processo di crescita dei ragazzi i quali hanno sicuramente bisogno di qualcuno a cui affidarsi e che faccia loro da guida nel labirinto delle incertezze del futuro. Alla luce di tutto ciò appare fondamentale il consolidamento delle capacità di cooperazione e di sostegno tra il personale della scuola, che ha bisogno di ricostruire il territorio della condivisione, nella ritrovata scuola in presenza dopo la pandemia. Il tema nella scuola, oggi, è quello di costruire un nuovo impianto di apprendimento, in grado di migliorare il coinvolgimento di tutte le componenti, avvalendosi delle opportunità tecnologiche, imparando a coniugare le risorse digitali e organizzative e facendo particolare attenzione alle disparità esistenti, perché non si trasformino in disuguaglianze. Il progetto FAMI ha corrisposto in qualche misura esattamente a tutte queste istanze, indicando una linea guida operativa da perseguire auspicabilmente anche in futuro.

Conclusioni

Ciò che lega fra loro gli attori scolastici è il collegiale coinvolgimento nel progetto formativo degli studenti i quali, al termine del percorso di studi nell'istituzione scolastica, dovranno mostrarsi capaci di vivere in veste di bravi cittadini del mondo.

Le linee di intervento indicate dalla pedagogia interculturale, anche in questo percorso, sottolineano, ancora una volta, l'importanza dell'accoglienza e dell'inclusione degli studenti con background migratorio nella nostra scuola, a cui oggi si aggiungono i profughi provenienti anche dall'Ucraina. Scuola che deve essere sempre più capace di farsi comunità accogliente, in quanto luogo dove si intrecciano molteplici relazioni educative e sociali e dove crescono nuove e future generazioni.

Bibliografia

- Colucci, F.P., Colombo, M., Montali L. (2008). *La ricerca-intervento*. Bologna: il Mulino.
- Elliott J., Giordan A., Scurati. C. (1993). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kaneklin, C., Piccardo. C., Scaratti, G. (a cura di) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti educativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lewin, K. (1980). *I conflitti sociali*. Milano: FrancoAngeli (ed. or. 1946).
- Losito, B., Pozzo. G. (2005). *La ricerca-azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Moretti, G. (a cura di) (2003). *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.

8. Significati, procedure e strumenti di ricerca-azione nel progetto FAMI

di *Alessia Fabbri*

1. Accompagnare: la costituzione del Gruppo Fami in Umbria

Esiste un tempo prima e un tempo dopo l'avvento dell'emergenza sanitaria anche per la ricerca-azione in Umbria che, incontrando questa variabile indiscreta e imprevista, si è fatta ridisegnare nei tempi e nella forma.

Una variabile indiscreta che ha modificato profondamente la scuola e l'esperienza quotidiana di tutti i suoi attori e che ha rappresentato per il nostro progetto un momento di crisi da cui è emersa una iniziale necessità di sospensione.

Se la situazione sanitaria globale e le conseguenti restrizioni e riconfigurazioni delle attività, incluse quelle scolastiche, inizialmente hanno fatto emergere criticità per il proseguimento della ricerca-azione, in un secondo momento, questa variabile ha rivelato alcuni esiti non previsti ma estremamente funzionali. Tra questi è risultata particolarmente significativa la familiarità acquisita, a partire da quei mesi, nell'utilizzo delle piattaforme online. Seppur previsto come obiettivo dal Prog. 740 del FAMI, questa modalità di comunicazione, almeno nella prima fase, appariva come una modalità seppur possibile, ancora lontana dal beneficiare delle potenzialità a essa connaturate e che l'emergenza sanitaria globale di Sars Covid-19 ha reso evidente, rivelandone, al contempo, le criticità.

L'uso delle piattaforme come strumento per generare un luogo di incontro e di lavoro era ancora lontano dalle prassi quotidiane, l'incremento di questi strumenti, durante il lock-down, risulterà determinante per avviare il progetto, superare le distanze geografiche, le difficoltà e le resistenze nell'individuare e nel conciliare tempi e spazi deputati alla condivisione e alla co-costruzione di un percorso significativo, utile e funzionale attraverso il confronto e il lavoro collegiale tra le scuole umbre.

Sin dal primo incontro il tema della condivisione delle attività e, ancor prima, della condivisione di uno sfondo integratore entro cui collocare la propria riflessività in funzione della progettazione si è manifestata come una criticità proprio per la conciliazione dei tempi e delle distanze geografiche. La domanda che il Coordinamento si è trovato, in prima istanza, a dover risolvere è concretizzabile proprio nella ricerca di una forma di comunicazione che sapesse al contempo generare la chiarezza informativa degli intenti senza tralasciare gli aspetti motivazionali ed emotivi a sostegno del lavoro e dell'impegno dei docenti oltre la sensibilità verso il tema come primo precipitato della propria adesione al progetto.

Venivano delineandosi una serie di interrogativi entro cui esplorare il raggio d'azione e di realizzazione possibile del progetto, tra gli intenti del programma e il contesto reale nel territorio regionale.

Come rendere vivo e reale un progetto collegiale articolato tra enti differenti dal Programma 740 del Fondo Fami? Come attivare e rendere attraversabile uno spazio di intersezione tra gli attori, capace di rimanere significativo e contestualizzato, senza perdere l'orizzonte comune? Come riuscire a trasformare in progetto reale, un progetto sulla carta? Come riuscire a generare e animare una geografia relazionale dislocata nello spazio, organizzata in tempi autonomi e, spesso, inconciliabili in uno scambio tra ordini di scuola differenti?

La ricerca di una forma e di uno spazio collegiale sono confluite in una scelta metodologica che nel tempo, come vedremo, ha saputo rispondere in modo efficace alla duplice necessità di fornire elementi e indicazioni operative senza tralasciare l'esigenza di alimentare uno spazio affettivo di co-costruzione del percorso in atto tra tutte le componenti in gioco: i docenti referenti per la ricerca-azione degli Istituti Scolastici presenti nel Patto di Rete, la scuola capofila del Progetto, Istituto Comprensivo Foligno 2, l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Umbria, il Dipartimento di Filosofia Scienze Umane, Sociali e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia.

La formula individuata come coordinatrice del progetto di ricerca-azione è in realtà una forma semplice che nel suo proporsi ha perseguito l'intento di tradurre in scelta operativa il configurarsi come un "dono leggero" (Canevaro, Chierregatti, 1999), un dono capace, cioè, di permanere nell'orizzonte dell'altro senza invaderlo affinché i progressi e lo sviluppo dei singoli e delle comunità avessero garantito il proprio spazio di ideazione, creazione e attivazione dei potenziali in gioco rimanendo fedeli al titolo del programma 740 "capability approach", capacità-azione, azione che diviene capace di attivarsi (Sen, 2014).

La ritualità metodologica che ha costellato tutto il processo ha il suo perno nella formula della corrispondenza attraverso cui le informazioni e

le indicazioni da fornire sapessero saldarsi all'interno di una costruzione del sapere in cui la dimensione dell'appartenenza al progetto e alla costruzione di un "noi" e di una comunità potesse essere alimentata (Corbetta, 2015). Le "Lettera ai Docenti" hanno rappresentato il depositato delle interpretazioni e delle riformulazioni di fronte alle difficoltà e agli ostacoli che, di volta in volta, sono state oggetto di problematizzazione e nel tempo, pur rimanendo la costante formula di comunicazione e scambio tra il coordinamento e il gruppo, a esse si sono andate integrando incontri regolari attraverso la piattaforma, oltre ad appuntamenti per il supporto individuale attraverso forme colloquio e consulenza.

I report periodici sottoforma di corrispondenza rivolta ai docenti sono stati il primo e principale strumento per generare e innervare un ambiente, dapprima alimentato attraverso l'immaginazione e poi abitato nelle sue possibilità, che "a partire dal contesto nel quale avviene l'apprendimento, lo spirito dell'interesse che deriva dal partecipare a un'attività costruttiva, dal contribuire al risultato consente l'attribuzione di responsabilità e la formulazione di un giudizio accurato" (D'Ignazi, 2021, p. 132). Cercando di interpretare le finalità del programma FAMI si è cercato di inscrivere gli intenti del programma predisponendo un "contesto di apprendimento in cui sviluppare il processo "attorno al rombo di capacità di azione (agency)-riflessione-collaborazione-cultura il cui centro di sviluppo è dato dal problema da indagare" (D'Ignazi, 2021, p. 132).

2. Il Gruppo o i gruppi di lavoro?

Co-costruire è azione necessaria affinché nel processo di pensiero-azione che accompagnerà la ricerca-azione, in ogni suo livello, si ponga come obiettivo quello di attuare sia nel processo di conoscenza sia in quello della sperimentazione, il coinvolgimento attivo di tutti gli attori in gioco. Un coinvolgimento che si stratificherà in modo differente ma che in qualche modo dovrebbe rimanere sempre nell'innervamento delle nostre azioni.

Quali sono stati, dunque, gli attori coinvolti in questa ricerca? In che modo potevamo pensare di tenere insieme i diversi piani di lavoro? Abbiamo condiviso con i docenti degli Istituti Scolastici un ordine tra i differenti livelli che ci aiutasse anche a individuare delle pratiche comunicative in grado di alimentare durante il processo questi differenti poli di riflessione.

- Gruppo Tecnico (costituito dalla Dirigente della Scuola Capofila, dal referente per l'USR Umbria, dalle docenti dell'Università degli Studi di Perugia – Dipartimento FISSUF e dall'Esperta esterna).

- Gruppo degli Istituti Scolastici che hanno aderito al patto interistituzionale.
- Gruppo Docenti-referenti per la ricerca-azione, punto di snodo e di contatto tra il progetto e la realtà dell'istituto scolastico in cui sviluppare il processo di ricerca-azione.
- Gruppo Docenti-collaboratori all'interno di ciascun Istituto scolastico che hanno contribuito alla ideazione e realizzazione dei percorsi nel contesto.

3. Un lungo processo: le attività della ricerca-azione in Umbria

Le attività avevano preso avvio alla fine di novembre 2019, in quello primo trimestre con l'Ufficio Scolastico Regionale avevamo lavorato alla ridefinizione degli Istituti Scolastici e dei docenti che avevano aderito alla Rete delle scuole per il progetto.

Il periodo tra le attività di formazione ai docenti coinvolti attraverso i seminari introduttivi e l'avvio della ricerca-azione aveva prodotto effetti importanti nelle reali capacità di partecipazione degli Istituti Scolastici. Era infatti intercorso un arco temporale che includeva il susseguirsi di due anni scolastici differenti comportando una mobilità dei docenti precari con importanti ricadute sul piano strutturale, come nel caso di trasferimenti di servizio in altri Istituti Scolastici, sia in conseguenza a modifiche nei progetti personali dei docenti (congedi per maternità, assenza per malattia, ecc.) e/o professionali (adesione ad altri progetti, modifica del proprio ruolo nella scuola, ecc.) che ridefinivano le disponibilità degli stessi.

L'emersione di tali criticità è risultata evidente solamente in conseguenza delle mancate risposte rispetto agli obiettivi prefissati che prevedevano la produzione di una documentazione capace di restituire le caratteristiche contestuali e specifiche del proprio Istituto Scolastico e l'individuazione delle aree di intervento che, in base a esse, potessero rappresentare il tema su base inclusiva e interculturale entro cui procedere per le attività di ricerca-azione¹.

1. Il 25 novembre 2019 si è svolto l'incontro di presentazione e avvio delle attività di ricerca-azione. Nel lavoro di ricerca-azione svolto nella nostra Regione sono stati indicati inizialmente degli obiettivi molto generali offrendo ai docenti referenti sostegno per promuovere un processo capace di sviluppare un pensiero riflessivo e meta-riflessivo rivolto all'implementazione, allo sviluppo o al consolidamento di pratiche inclusive con una particolare attenzione rivolta alla popolazione scolastica con background migratorio all'interno del proprio contesto scolastico e territoriale. Tale processo riflessivo ha riguardato sia un processo di consapevolezza circa le pratiche e le metodologie già in uso nella propria scuola sia la sperimentazione

Al termine del primo trimestre il coordinamento delle attività di ricerca-azione si trovava di fronte a una nuova configurazione dei partecipanti, inoltre, le prime attività avevano fatto emergere alcune criticità riconducibili alla conciliazione tra i tempi pianificati e il tempo a disposizione dei docenti per integrare le attività della ricerca-azione con la programmazione scolastica già in atto.

A marzo 2020 attraverso le attività di monitoraggio condotte con il supporto dell'Ufficio Regionale Scolastico avevamo visto un ridimensionamento numerico: da 19 a 13 unità per gli Istituti Scolastici, da 48 a 28 docenti². Gli Istituti Scolastici che hanno confermato la propria adesione al Patto Intersistituzionale di Rete sono: IC Foligno 2, IC Perugia 12, IC Perugia 11, IC Perugia 14, ITET Capitini di Perugia, ITE Scarpellini di Foligno, DDS San Filippo di Città di Castello, IIS Patrizi Baldelli Cavallotti di Città di Castello, DDS 2° Circolo di Marsciano, DDS Rasetti di Castiglione del Lago, CPIA di Perugia e CPIA di Terni.

In quegli stessi giorni, l'emergenza sanitaria e il conseguente avvento della didattica a distanza o didattica di emergenza ha modificato profondamente lo scenario quotidiano delle realtà scolastiche in tutti i suoi aspetti. Il Gruppo Tecnico ha rilevato la necessità di sospensione momentanea delle attività di ricerca-azione nonostante l'emergere, nel mutato contesto, di ulteriori ostacoli e barriere per i processi di apprendimento e di inclusione degli/delle alunne con background migratori (Bove, 2019).

4. Accogliere l'esperienza: ricostruire la rete, rimodulare il progetto

Nel mese di giugno 2020, dopo la conclusione dell'anno scolastico, il Gruppo Tecnico ha individuato una strategia per la rimodulazione delle attività. Si è pertanto deciso di rimodulare il disegno di ricerca precedente

di azioni e interventi di inclusione scolastica, consapevoli e intenzionali, rivolti all'inclusione e all'integrazione degli/delle alunni/e con background migratorio e le loro famiglie. All'interno di questo ampio obiettivo i docenti referenti avevano individuato diverse aree di intervento e gruppi di lavoro focalizzati sugli aspetti e sulle necessità sentite come più urgenti nei propri contesti scolastici. Attraverso le attività di confronto tra gruppi di docenti eterogenei rispetto agli ordini di scuola sono emerse differenti necessità per gli Istituti coinvolti. I temi emersi in questa fase sono stati i seguenti: protocolli d'accoglienza, isolamento delle famiglie/facilitare partecipazione delle famiglie, competenza linguistica nella lingua italiana come L2 degli studenti e delle studentesse, coinvolgimento studenti e studentesse nelle attività extracurricolari e laboratoriali, pronto soccorso linguistico.

2. Il numero dei docenti coinvolti nel progetto al termine delle attività sarà di 28 docenti referenti che hanno coinvolto in modo attivo nelle fasi di processo per la realizzazione delle Unità di Apprendimento altri 82 docenti collaboratori (vedi tabella).

temente delineato in quanto i contesti di realizzazione e le sfide educative in atto avevano modificato profondamente lo scenario scolastico nonché i bisogni e le necessità.

Tenendo conto anche dell'elevato numero di dispersione delle documentazioni e del lavoro che i docenti proponevano, al fine di individuare una strategia efficace di attuazione della ricerca-azione, si è reputato opportuno focalizzare l'attenzione sui vissuti e le esperienze maturate dai docenti durante il periodo della Didattica di emergenza con una particolare attenzione alle osservazioni e alle riflessioni che essi avevano maturato circa la popolazione scolastica con sfondo migratorio. Per effettuare la rimodulazione del disegno di ricerca-azione sono state utilizzate interviste semi-strutturate in profondità la cui finalità è stata quella di offrire uno spazio di ascolto e rielaborazione delle esperienze che i/le docenti avevano vissuto durante l'anno scolastico, la percezione che dell'impatto che aveva avuto la Didattica di emergenza declinandosi come modalità a distanza sul processo di apprendimento-insegnamento e sulla popolazione scolastica con un focus specifico riguardo le situazioni degli studenti con back-ground migratorio. La rilevazione attraverso le interviste rispondeva a una duplice necessità: quella di individuare tra le esperienze dei docenti quei bisogni trasversali che potessero costituire un terreno comune su cui pensare e realizzare le attività oggetto della ricerca-azione e, al contempo, quella di riattualizzare il processo di ricerca-azione che lo scorrere del tempo e la sospensione delle attività avevano necessariamente allontanato dall'orizzonte di senso e motivazione dei docenti al progetto (Damini, 2011).

La rilevazione si è focalizzata sulla descrizione del fenomeno rilevato in base alla percezione e alla restituzione dell'esperienza dei docenti; essa non ci restituisce in nessun punto una rilevazione statistica basata su osservazioni sistematiche.

Le interviste si sono svolte in modalità online attraverso incontri in piattaforma nel periodo tra il mese di luglio e la prima metà di settembre, hanno risposto alle interviste 14 scuole su 15 mentre i docenti che hanno risposto alle interviste sono il 82,14% dei/delle docenti referenti.

Il tasso di risposta risulta particolarmente significativo anche perché il 79% delle interviste si sono svolte con la disponibilità dei docenti durante la pausa estiva e hanno avuto una durata media di 45 minuti.

Le maggiori criticità riscontrate ed emerse in forma sintetica dall'analisi del contenuto delle interviste riguardano: l'acuirsi di differenze e fragilità nella sfera economica, culturale, nella disponibilità adulti di riferimento, nell'aumento di barriere rispetto a studenti e studentesse con alcune caratteristiche di funzionamento BES – L. 104, problemi tecnici (connessioni non stabili, device non sempre adeguati), in linea generale scarsa

competenza digitale per gli utilizzi base negli apprendimenti scolastici. generalmente una minore personalizzazione dei percorsi di apprendimento, assenza/riduzione delle interazione tra compagni, difficoltà nel mantenere la concentrazione e l'attenzione (a causa sia problemi tecnici sia per una minore possibilità di interazione durante le spiegazioni), mancanza di prove certe con la necessaria revisione modelli di valutazione.

Rispetto alle situazioni scolastiche di alunni con background migratorio durante il primo periodo dell'emergenza sanitaria si sottolinea l'estrema variabilità delle esperienze che affondano naturalmente sulle storie pregresse e sui percorsi degli studenti e delle loro famiglie. Elemento fortemente discriminante è stato il possesso o meno delle competenze base nella lingua italiana sia dello studente che della famiglia e, conseguentemente, la possibilità di poter sostenere il processo informativo e didattico attraverso l'uso dei Mediatori Linguistici e Culturali (Zorzi, 2007; Youmbi, 2011). Tali figure rappresentano una risorsa percepita come indispensabile ma, in molti casi, si riscontrano difficoltà nel coinvolgimento di queste figure. Laddove si poteva disporre dei Mediatori Linguistici e Culturali la relazione con le famiglie e con gli studenti è risultata possibile, nonostante le difficoltà, mentre, in loro assenza molto spesso la frequenza delle lezioni è risultata impossibile o con scarsissimi risultati. Generalmente le docenti e i docenti hanno riscontrato negli studenti con background migratorio presenti nelle loro classi maggiori difficoltà nel seguire le lezioni o nella partecipazione dovute sia a problemi tecnici (device inadeguati, connessioni internet instabili) o alle situazioni ambientali di apprendimento dovute alla presenza di fratelli/sorelle con cui condividere lo spazio di lavoro o di cui, gli studenti più grandi, potevano rappresentare il punto di riferimento in assenza dei genitori. Particolari criticità sono state riscontrate con gli studenti e le studentesse NAI. La scarsa competenza nella lingua italiana a reso quasi impossibile seguire le lezioni e ridotto, più spesso azzerato, le occasioni per apprendere la lingua d'uso attraverso relazioni sociali con i pari, aumentando le dinamiche di isolamento e chiusura.

Ai/alle docenti è stato poi chiesto di riflettere su quali punti di forza siano emersi durante l'esperienza di didattica a distanza. È risultato come elemento di cruciale importanza il supporto tra docenti colleghi sia per aspetti di conoscenza nell'uso della tecnologia sia per aspetti connessi a forme di sostegno reciproco o attenzione focalizzata sulle criticità della classe. Dopo una prima fase di spaesamento, la totalità delle/dei docenti intervistate/i ha rappresentato la necessità di ricorrere alla didattica a distanza e il conseguente uso delle tecnologie come un'occasione professionalizzante. Ulteriori elementi positivi vengono individuati negli orari che

hanno facilitato la presenza (anche in caso di lievi malattie) e nell'uso delle videolezioni che, potendo essere registrate, ha permesso di rivedere la spiegazione quando questa non era stata subito compresa.

Elementi ambigui nella percezione dei docenti sono stati individuati nella personalizzazione e nelle potenzialità emerse o ostacolate da questa modalità didattica. Per alcune/i docenti, quella prima esperienza di didattica a distanza, ha rappresentato un'occasione privilegiata per migliorare la relazione e la personalizzazione dell'apprendimento nei casi di difficoltà per altre, al contrario, la situazione della didattica a distanza è divenuta l'ostacolo entro cui sperimentare una maggiore frustrazione nella funzione di sostegno alle fragilità degli studenti in apprendimento. Analoga situazione potenziale si è registrata tra alcuni studenti che in presenza avevano un rendimento minore e che, con le mutate caratteristiche dell'ambiente di apprendimento, hanno incontrato condizioni che li hanno messi in grado di esprimere le proprie competenze e conoscenze in una modalità più efficace rispetto alla didattica in presenza e, al contrario, alcuni particolarmente brillanti nella didattica in presenza hanno registrato delle difficoltà e una diminuzione del proprio rendimento nella didattica a distanza (Zurru, Tattulli, Bullegas, Mura, 2021).

Terreno comune tra i differenti ordini di scuole e tra i differenti contesti territoriali e specificità degli istituti scolastici sono riconducibili agli aspetti emotivi e sociali che sostanziano sia la relazione educativa tra studenti e docenti, con effetti profondamente significativi anche sui processi di apprendimento, sia la relazione tra pari riscontrando l'evidenza della sostanziale riduzione delle interazioni sociali e comunicative tra compagni. La didattica a distanza o didattica dell'emergenza aveva anche mostrato molte carenze riguardo le competenze digitali funzionali sia all'attivazione e all'uso del proprio account scolastico sia all'utilizzo di programmi utili per lo studio (programmi di videoscrittura, presentazione, ecc.) (Lapov, 2021).

Per quanto concerne la rilevazione delle percezioni dei docenti riguardo alle situazioni di fragilità che rendono i percorsi maggiormente esposti a possibilità di abbandono scolastico, i docenti hanno restituito per lo più un rispecchiamento degli andamenti di frequenza e partecipazione già presenti nella didattica in presenza eccetto casi specifici connessi o a grandi problemi di connessione (zone territoriali non coperte) o a problematiche specifiche di salute di bambini/e-ragazzi/e o situazioni familiari particolarmente difficili.

In alcuni casi, seppur rari, l'esperienza della didattica a distanza ha permesso una personalizzazione dei percorsi in modo più efficace e, quando ciò è stato possibile, l'attivazione di un *tutoring* o un'attenzione spe-

cifica e sistematica che ha sostenuto la motivazione, facendo riscontrare evidenti miglioramenti.

Infine, elemento trasversale configurabile come risorsa significativa è stato il supporto che i docenti hanno potuto scambiarsi per affrontare le tante sfide del nuovo contesto. Un supporto che spesso si è manifestato attraverso la condivisione di competenze digitali per la gestione e l'organizzazione delle lezioni e delle verifiche ma che, in molti casi, si è registrato anche come supporto emotivo nel sostegno reciproco.

Quegli elementi imprescindibili di attenzione e accoglienza che l'incontro interculturale rende ambiti necessari di intervento affinché la scuola possa configurarsi come aperta, interculturale e plurale diveniva urgente per tutti: accogliere come modalità attraverso cui scoprire e riscoprire l'altro e la preziosa struttura che collega gli uni agli altri e che, l'esperienza della conclusione dell'anno scolastico, aveva reso più evanescente esponendo ciascuno a vissuti di isolamento e allontanamento (Fiorucci, 2020).

5. Unità di Apprendimento: accoglienza per rigenerare appartenenze

La rimodulazione delle attività di ricerca-azione volte a incrementare le competenze affinché la scuola sappia rispondere al complesso compito di farsi promotrice di processi di integrazione attraverso la costruzione di un clima e di un'organizzazione capace di includere valorizzando le differenze, non poteva prescindere da uno sguardo capace di osservare il contesto in tutte le sue componenti ed è qui che si iscrive una rilevazione che può apparire, almeno a un primo sguardo, più ampia rispetto agli obiettivi specifici del progetto interculturale a cui il Programma 740 del FAMI ci richiama.

La rilevazione attraverso le interviste ci restituiva l'importanza, nel rimodulare l'area di attività, di tener conto *in primis* delle fragilità relazionali, emotive e sociali a cui l'esperienza delle restrizioni vissute aveva esposto tutta la comunità scolastica.

Se attraverso le interviste era stato possibile rinsaldare processi motivazionali e una relazione di fiducia tra tutti i partner attuativi del progetto, l'analisi del loro contenuto ci ha restituito le dimensioni maggiormente significative e lo sfondo entro cui collocare un progetto di fattibilità per la ricerca-azione con il compito, per il Gruppo Tecnico, di individuare uno spazio di intersezione tra gli obiettivi FAMI e la rilettura del contesto reale di applicazione.

L'inizio del nuovo anno scolastico portava con sé il bisogno di offrire uno spazio di pensiero e di pratica volte a ricostruire e rigenerare la trama

relazionale. Come scrive Paola Dusi ne *Gli alfabeti interculturali* (2017, p. 58) “la dimensione relazionale dell’esistenza è come una rete invisibile che avvolge le persone e che si rivela nella sua complessità, nella sua significatività soprattutto nei momenti di crisi, di stigma o di svolta esistenziale (inizio o fine di una vita, di una famiglia, migrazione, ecc.)” e, certamente, l’anno scolastico appena concluso aveva portato con sé un’esperienza dirompente e dagli imprevedibili esiti per ciascuno.

All’interno del Gruppo Tecnico si è evidenziata l’importanza di effettuare una progettazione a “maglia larghe”, capace di mettere al centro della propria pianificazione attività capaci di contribuire alla costruzione di un ambiente volto alla rigenerazione, alla ricostruzione o costruzione, laddove necessario, delle connessioni, valorizzando ciascun percorso nel perseguire un obiettivo comune in cui risultasse centrale alimentare esperienza di appartenenza e occasioni per un lavoro capace di coniugare riflessione personale e cooperazione mediante il lavoro di gruppo.

Progettare, pianificare, realizzare una Unità di Apprendimento offriva pertanto la possibilità di calare in una dimensione quotidiana obiettivi di apprendimento capaci di intrecciare sia una riflessione sul tema dell’accoglienza, sia una didattica volta a consolidare competenze relazionali e comunicative, prerequisito per qualsiasi potenziamento delle competenze interculturali declinate attraverso un compito autentico. Come ci restituisce anche il saggio di Marta Milani “Studi recenti (Lamberti, 2006) hanno confermato che il Cooperative Learning[50], in quanto metodologia di apprendimento/metodo/filosofia di vita fondata sulla mediazione sociale, può essere un utile viatico per l’esercizio di competenze sociali, civiche e comunicative dacché si fonda sulla relazione, sulla reciprocità e su esperienze di condivisione. Secondo Lamberti (2010) le motivazioni principali a sostegno di ciò sono: 1) la responsabilità individuale e quella condivisa, entrambe finalizzate allo sviluppo del sé inteso come soggetto attivo e partecipe alla vita della comunità attraverso le relazioni che instaura, favoriscono l’educazione interculturale; 2) l’apprendimento cooperativo è di sostegno allo sviluppo di capitale sociale sottolineando l’importanza delle reti relazionali; 3) attraverso il Cooperative Learning si valorizzano tutte le differenze grazie al lavoro in piccoli gruppi eterogenei, il quale consente l’espressione delle potenzialità, capacità e intelligenze personali; 4) l’interazione e l’insegnamento diretto di specifiche abilità sociali contribuisce all’apprendimento di modalità comunicative interculturali” (Milani, 2017, p. 119).

Tale progettazione è perciò confluita nella possibilità di lavorare attraverso la progettazione di UDA in cui, assumendo le peculiarità emerse dal contesto, fosse possibile canalizzare anche lo studio di aspetti strettamente connessi alla tematica dell’accoglienza in una prospettiva interculturale.

Progettare e sperimentare all'interno delle classi delle Unità di Apprendimento volte a incrementare e consolidare competenze trasversali, curriculari e di cittadinanza e in cui il compito autentico fosse volto a generare un processo il cui esito sarebbe stato la presentazione della propria scuola al mondo esterno attraverso una forma espressiva a mediazione artistica o digitale sembrava offrire spazio a un insieme di istanze capaci di coniugare i bisogni emergenti, riconducibili alle conseguenze della situazione sanitaria, con le finalità del progetto di ricerca-azione. Infatti, la proposta di progettare Unità di Apprendimento da svolgere nelle classi consentiva di valorizzare l'eterogeneità riconducibili non solo ai singoli contesti territoriali ma anche alle specifiche esigenze e caratteristiche degli Istituti Scolastici, delle classi coinvolte e soprattutto ai differenti gradi di istruzione coinvolti, modulando gli interventi sulle aree di competenze tipiche della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Se "I contesti educativi contemporanei sono sempre più caratterizzati da forme di eterogeneità complesse che appare difficile leggere attraverso le lenti di un solo di tipo di 'differenza'. Differenze di genere, differenze socio-economiche, differenze di età, differenze linguistiche, differenze culturali – tanto per fare riferimento solo ad alcuni degli ambiti più immediatamente rilevabili – si intrecciano nei percorsi educativi dei soggetti in formazione e delle loro famiglie. Tali percorsi educativi, fra l'altro, intersecano in momenti e modi sempre diversi e situati specifiche esperienze biografiche che si riverberano a loro volta su tali percorsi" (Zoletto, 2017, p. 162). L'emergenza sanitaria globale, per di più, ha introdotto ulteriori elementi di differenziazione e di esaltazione delle differenze nei percorsi di ciascun alunno che ha reso ancor più indispensabile "dirigere la nostra attenzione di ricerca e di intervento non solo (1) sui punti di forza e di debolezza di allievi e allieve che appare oggi più difficile rappresentare come 'altri'; ma anche (2) su quanto tali allievi e allieve hanno in comune con i loro coetanei dentro e fuori i contesti educativi formali e non formali, e soprattutto (3) sulle modalità con cui tali contesti sono chiamati a ripensarsi e rimodellarsi per rispondere alle sfide poste da un'eterogeneità che coinvolge tutti i soggetti in formazione, siano essi nativi, migranti, postmigranti ecc." (Zoletto, 2017, p. 163).

La rappresentazione della propria scuola lasciava spazio per l'individuazione di una modalità di comunicazione pensata, progettata e da realizzare in base alle peculiarità e alle competenze dagli alunni/e con i loro docenti. Negli esiti del processo e nella pluralità dei prodotti realizzati si sarebbero incontrati talenti di studenti e docenti, le età differenti, le modalità a distanza o in presenza che a intervalli irregolari costelleranno l'esperienza didattica dell'anno scolastico in corso.

La presentazione della propria realtà scolastica consentiva *in primis* l'indispensabile processo di decentramento di alcuni aspetti impliciti o espliciti nell'organizzazione scolastica. La presentazione poteva nel suo apice raggiungere un'impostazione direttamente rivolta a studenti e/o alle famiglie con background migratorio presenti nella comunità scolastica. Tale obiettivo non è stato indicato come obbligatorio perché, come vedremo, il processo di elaborazione doveva rispettare le esigenze e le caratteristiche che non sempre riflettevano tale aspetto come significativo e, anzi, in alcuni casi avrebbe potuto rappresentare un elemento di criticità (Fiorucci, 2020).

La sperimentazione delle Unità di Apprendimento ha permesso di generare un processo capace di sostenere motivazione, partecipazione e il posizionamento attivo degli studenti e delle studentesse e di tutti gli altri attori in gioco (docenti referenti, docenti collaboratori, alunni/e, Dirigenti ove previsto) ove il ruolo del docente referente è divenuto il punto di contatto e di snodo tra il Gruppo di Lavoro per la ricerca-azione e la propria scuola, coinvolgendo nel processo altri docenti-collaboratori affinché la progettazione potesse avere capacità di diffusione e di coinvolgimento attivo per la più ampia popolazione scolastica possibile.

Tale progettualità ad ampio respiro rispondeva alle necessità e ai bisogni di tutti gli studenti pur offrendo un'attenzione specifica sui temi dell'integrazione. Pensare e progettare azioni volte all'accoglienza, infatti, ha alimentato innanzi tutto il sentimento dell'appartenenza e della competenza circa il proprio contesto per tutti gli/le alunni/e delle classi coinvolte nella realizzazione delle UDA (Fiorucci, 2017).

L'unità di apprendimento doveva configurarsi con una progettazione del percorso didattico in cui, attraverso il compito di realtà, gli/le studenti/studentesse fossero protagonisti attivi, capace di avvicinarsi a una situazione-esperienza attiva nel proprio contesto. Un'esperienza in cui gli/le alunni/e si sentissero motivati ad apprendere e desiderosi di partecipare. Un processo attraverso cui il docente accompagna, facilita assume il ruolo di *coach*, e gli alunni, per quanto possibile, lavorano e operano in modo autonomo. Compito del docente sarebbe stato quello di osservare ciò che accade e costruire le condizioni per la realizzazione del prodotto: formulare domande stimolo, suggerire strumenti per l'acquisizione delle informazioni di cui gli allievi/e possono avvalersi valorizzando esperienze e percorsi degli studenti coinvolti "La formazione dovrebbe riguardare una pedagogia dell'accoglienza che permetta di riflettere, attraverso l'esperienza quotidiana, sulle dinamiche che si instaurano quando avviene l'incontro tra diverse origini culturali, e di procedere verso una consapevolezza nuova per quanto riguarda atteggiamenti, credenze, comportamenti emotivi e relazionali,

perché si possano accogliere le differenze di tutti i bambini: valorizzare l'uguaglianza prestando attenzione alle diversità" (Micciarelli, 2013).

In questo processo creativo e di lavoro i bambini/e, i ragazzi/e delle scuole così come gli studenti e le studentesse dei CPIA hanno potuto sperimentare e vivere modalità inclusive e ciò si renderà possibile attraverso l'osservazione dei docenti e la valorizzazione degli allievi/e, delle loro competenze.

Il percorso ha coinvolto in maniera stabile, partecipata e regolare, oltre ai 28 docenti referenti per la ricerca-azione, 82 docenti collaboratori e 61 classi. L'articolazione dei gruppi di lavoro con i docenti collaboratori coordinati dai docenti referenti è stata molto diversa, coinvolgendo in alcuni casi tutte le sezioni della scuola e in altri solamente la classe di riferimento per il docente.

Tab. 1 - Docenti referenti, Classi, Docenti collaboratori coinvolti nelle attività di ricerca-azione FAMI Prog. 740 in Umbria

<i>Ordine Scuola</i>	<i>Docenti</i>	<i>Classi</i>	<i>Tot. Docenti Referenti</i>	<i>Tot. Docenti Collaboratori</i>
Infanzia	5	14	6	19
Primaria	5	27	7	49
Secondaria I grado	3	6	5	5
Secondaria II grado	4	10	6	7
CPIA	2	4	4	2
Totali	–	61	28	82

6. Co-costruire collegialità: un luogo virtuale per intrecciare percorsi e punti di vista

Gli incontri collegiali tra i docenti e il Gruppo Tecnico attraverso la piattaforma hanno costellato tutto il percorso: dalla progettazione alla realizzazione delle Unità di Apprendimento fino alla fase della valutazione e restituzione dell'esperienza tra il Gruppo Tecnico e i docenti referenti. La piattaforma, in quel particolare avvio di anno scolastico, è stato un luogo che ci ha permesso di intrecciare sguardi condividere dubbi, difficoltà, esperienze e risorse, un luogo in cui fosse possibile attraverso l'ascolto reciproco, riflettere sulle criticità e sulle risorse per innestare pratiche pedagogicamente orientate e intenzionalmente progettate.

Incontrarsi regolarmente è stata un'esperienza significativa per tutti i docenti che hanno deciso di proseguire e che nel tempo hanno partecipato e animato una piccola comunità di studio che ci ha accompagnato per tutto l'anno.

Gli incontri collegiali in piattaforma hanno accompagnato la fase di progettazione e realizzazione delle UDA e, come vedremo nel successivo paragrafo, hanno caratterizzato anche la fase conclusiva in cui valutazione e autovalutazione hanno ricomposto l'intreccio delle prospettive dei docenti e del Gruppo Tecnico in una restituzione narrativa e puntuale sul processo realizzato.

Il percorso nella fase di progettazione e realizzazione è stato accompagnato sia da incontri tra il Gruppo Tecnico e i docenti suddivisi in base all'ordine di scuola sia da incontri in plenaria volti ad alimentare la conoscenza reciproca, la moltiplicazione dei punti di vista e il consolidamento di una modalità operativa collegiale in cui il percorso scolastico degli studenti potesse essere oggetto di osservazione e riflessione oltre l'esperienza nell'ordine di scuola in cui il docente effettua solitamente la sua attività, ha contribuito al consolidamento di una cultura in cui sviluppare la visione di un curriculum verticale capace di accompagnare lo studente nel suo progetto scolastico.

Il percorso di realizzazione delle UDA con le classi è stato spesso costellato da inizi, sospensioni, riprese in base alle indicazioni disposte dagli organi preposti alla valutazione dell'emergenza sanitaria. Per le scuole secondarie l'intero percorso è stato svolto attraverso la didattica a distanza mentre per la scuola dell'infanzia e della primaria le condizioni hanno concesso di realizzare il lavoro attraverso la didattica in presenza. I percorsi realizzati e gli obiettivi perseguiti hanno dato vita a una pluralità di espressioni frutto dell'intreccio tra le tante variabili in gioco: coinvolgimento di una classe o più classi, coinvolgimento più ordini scolastici della stessa scuola, distribuzione popolazione con background migratorio rispetto alla popolazione scolastica, presenza studenti/esse NAI, didattica a distanza o in presenza e tante altre variabili. Tutti rappresentano l'esito di un processo articolato e tutti possono essere visti come tasselli di una tappa di un percorso in cui, il lavoro ottenuto, possa poi essere rivisto e, al contempo, possa rappresentare un passaggio significativo nella direzione di un coinvolgimento attivo degli studenti e delle studentesse nei contenuti e nelle modalità che riguardano i temi dell'accoglienza e della cittadinanza attiva per costruire insieme una scuola plurale, aperta e inclusiva.

7. Autovalutazione ed eterovalutazione: “Non è studiare, non è lavorare ma diventare”

Come in parte abbiamo avuto modo di vedere nei precedenti paragrafi, l'importanza dei processi attuati per la realizzazione, ancor più dei prodotti finali, seppur rilevanti, si è articolata sia nella fase di documentazione che in quella di valutazione. In fase documentale ogni docente ha condiviso, oltre la progettazione e il “prodotto comunicativo” della propria UDA, una narrazione di processo relativamente all'andamento nella fase di realizzazione capace di restituire lo sfondo e il contesto nella quale si è radicata da un lato e dall'altro risorse e ostacoli di cui mostra le peculiarità. La fase conclusiva non poteva che contemplare un processo valutativo capace di riflettere e restituire osservazioni sul processo visto come esito dell'incontro tra intenti ideali e reale possibilità di realizzazione e quindi, occasione in cui, il problema da indagare è divenuto occasione per sviluppare (agency)-riflessione-collaborazione-cultura.

Se gli incontri in piattaforma hanno accompagnato i docenti in una valutazione formativa orientata su quanto stava accadendo, la conclusione del progetto richiedeva una metodologia valutativa in cui, alla fine del progetto, i docenti fossero orientati a rilevare criticità e forme potenziali per ulteriori sviluppi. È in questa prospettiva che la valutazione ha voluto intrecciato uno sguardo esterno, la valutazione tecnica del Gruppo di lavoro, con un processo di autovalutazione rivolto al “prodotto” visto come esito di un percorso.

La comparazione tra i questionari di valutazione e quelli di autovalutazione ha prodotto una congruenza diffusa tra i diversi punti di vista espressione della consapevolezza che il percorso abbia saputo realizzarsi mantenendo al centro le reali condizioni di fattibilità che spesso, proprio in virtù dei cambiamenti costanti registrati durante il periodo in conseguenza alla situazione più ampia, hanno obbligato a rimodulare e rivedere le singole progettazioni. L'intrecciare di autovalutazione ed eterovalutazione è stato poi occasione per svolgere incontri conclusivi di restituzione, ove con questo termine si intende un'azione orientata alla “riorganizzazione insieme – in partenariato – delle prospettive” (Canevaro, 2017), riconducibile a un orientamento metodologico che ha contraddistinto ogni azione e ogni fase del lavoro di ricerca-azione.

Gli incontri hanno voluto, perciò, focalizzarsi soprattutto nell'ambito della consapevolezza con la finalità di guidare i docenti all'individuazione degli elementi di forza o di debolezza del proprio processo di lavoro e a una visione maggiormente integrata alla realtà scolastica nel suo comples-

so e non declinata semplicemente all'interno del proprio percorso con le singole classi che hanno partecipato direttamente alla realizzazione del percorso. Il confronto tra gli Istituti Scolastici aderenti al patto di Rete e la compresenza e lo scambio tra ordini differenti ha favorito un accrescimento dei livelli di consapevolezza rispetto alle pratiche educative del proprio Istituto visto nel suo insieme ed espressione di una configurazione complessa in cui, limiti e risorse, disegnano un specifico profilo che in prima istanza va conosciuto e riconosciuto affinché ogni proposta sappia leggersi in una piena intenzionalità.

Le restituzioni hanno avuto come obiettivo quello di riflettere con i docenti-referenti sui singoli percorsi generati con la ricerca-azione. Infatti come si evince anche dalla produzione dei materiali, l'esecuzione della UDA ha avuto andamenti e interpretazioni diverse, come diversi sono stati sia gli ostacoli incontrati nonché l'interpretazione e la capacità di reazione a essi, attraverso la realizzazione delle necessarie rimodulazioni in sede di realizzazione rispetto alla progettazione conseguentemente alla didattica online o a situazioni di isolamento del docente o della classe.

Come si è già evidenziato, mentre nella fase di progettazione delle UDA, tutti gli ordini lavoravano "in presenza", in fase di realizzazione rimanevano in questa modalità solamente le Scuole dell'Infanzia e della Primaria. La secondaria di primo e secondo grado, così come le sedi dei CPIA hanno dovuto realizzare le UDA in DAD e, in particolare, la secondaria di secondo grado in questa fase si è dovuta confrontare con la difficoltà di programmare sia attività disciplinari che progetti specifici, in conseguenza delle incertezze continue tra didattica a distanza e didattica in presenza.

L'opportunità di poter riflettere sul proprio lavoro, o meglio di "doverlo fare" come documentazione e valutazione di processo, ha rappresentato per molti l'opportunità per attuare percorsi autoriflessivi e metariflessivi sulla propria professionalità e sulle pratiche del proprio Istituto che, seppur sarebbero parte integrante del proprio lavoro, non sempre trovano spazio e tempo per compiersi.

Dal processo riflessivo si è generata una maggiore consapevolezza, il confronto con ciò che è stato realizzato, anche quando non ha sviluppato appieno gli obiettivi prefissati, siano essi strettamente connessi al tema dell'accoglienza e delle buone pratiche verso la popolazione scolastica con un background migratorio o ad aspetti più formali come la performatività nella qualità di un prodotto tecnologico, ha prodotto un *feedback* significativo per orientare e riorientare le proprie attività.

L'esperienza della ricerca-azione ha consentito, inoltre, un incremento della riflessività rispetto alle pratiche didattiche e laboratoriali rivolte alla valorizzazione delle differenze interculturali (e non solo) e all'importanza

di generare occasioni di apprendimento cooperativo in cui gli studenti e docenti possano sperimentarsi come soggetti attivi nel proprio contesto e del proprio cambiamento.

La percentuale di compilazione dell'Autovalutazione Docenti Referenti risulta completa per il 96%.

La percentuale di restituzioni effettuate entro i tempi progettuali è stata pari al 72%. Gli Istituti Scolastici mancanti sono stati raggiunti in un momento successivo, in risposta al bisogno di sentire concluso il percorso effettuato.

Conclusioni

La ricerca-azione ha permesso di stimolare un pensiero, una progettualità e un'intenzionalità rivolta alla ricerca e all'implementazione di pratiche educative e didattiche in cui il tema dell'accoglienza divenisse occasione per gli studenti e le studentesse di riconoscersi nel proprio Istituto Scolastico, di sperimentare la preziosa esperienza dell'appartenenza come premessa per l'elaborazione di una comunicazione capace di decentrarsi per sapersi raccontare al mondo esterno. I "prodotti collettivi" realizzati, risultato dei compiti autentici previsti nelle Unità di Apprendimento, rappresentano, a loro volta, il punto di partenza per nuovi e ulteriori miglioramenti e necessari cambiamenti (Bianchi, 2020).

Come abbiamo visto, all'avvio delle attività di ricerca-azione, con l'Ufficio Scolastico Regionale registravamo un'iniziale dispersione del personale docente coinvolto. In quel primo periodo e, ancor più dopo l'iniziale sospensione conseguente alla dirompente emergenza sanitaria globale, non avremmo mai creduto di incontrare le condizioni per generare una vera e propria comunità di studio tra i docenti del Patto Interistituzione delle Scuole in Rete in Umbria. Il 28 gennaio 2021, in uno dei resoconti formulati come "Lettera ai docenti" scrivevo i dubbi che mi avevano attraversata alla ripresa delle attività "Come potevo bussare alla vostra porta? Me lo sono chiesto tanto prima di scrivervi nel mese di luglio. Quell'avvio incerto della ricerca-azione lo scorso anno, la situazione e le domande che la scuola ha dovuto affrontare in questo periodo, ma soprattutto la sensazione di dover bussare alla vostra porta con una richiesta in più mi avrebbero fatto optare molto più verso una dipartita dal progetto anziché il mio impegno in esso. Ma avevo preso un impegno e dovevo portarlo a termine. E mi sono dovuta ricredere, quel primo periodo di didattica dell'emergenza o DAD, aveva ampliato le potenzialità della comunicazione tra noi, alleato indispensabile per intrecciare esperienze provenienti da territori così dislocati sul territorio regionale.

La familiarità acquisita con le piattaforme si è rivelata una risorsa chiave per proseguire”.

L'emergenza sanitaria aveva segnato profondamente l'andamento delle attività, facilitandole da un lato e offrendoci una maggiore prossimità delle potenzialità insite nel lavoro tramite piattaforme web ma anche prospettando, dall'altro, nuove sfide e limiti alle vie consuete di pensiero e attività.

Se nel discorso di apertura dell'anno scolastico in cui le attività di ricerca-azione si sarebbero svolte ritroviamo nelle parole del Presidente della Repubblica l'orizzonte entro cui le UDA si sono declinate. “Con le scuole riaperte si riallacciano i fili che si erano interrotti o che erano diventati più esili: certo, anzitutto lo studio, ma anche le relazioni, le amicizie, l'insieme di quelle esperienze così decisive nella vostra formazione. E questo trasmette energia a tutta la comunità nazionale”, le speranze per una scuola in presenza come simbolo della ripartenza del Paese hanno incontrato molti ostacoli nell'anno scolastico 2020-2021 e, in Umbria, solamente nel mese di aprile tutti gli ordini sarebbero tornati a effettuare una didattica in presenza.

Portare a compimento il progetto FAMI è stato per tutti gli attori coinvolti un lungo percorso che ha offerto la possibilità di sperimentarsi entro un orizzonte in cui l'incontro tra culture, da elemento di sfondo, fenomeno caratterizzante e sistemico della società e della scuola, è divenuto sfondo integratore verso cui orientare pensiero, riflessività, ricerca (dei docenti e degli studenti/esse, della comunità scolastica) e azione per il lavoro scolastico quotidiano, avvicinando “un tema di studio” alla realtà di cui si è parte “intrecciando il lavoro che avete svolto con le classi (i ‘famosi’ prodotti) alle vostre narrazioni ho conosciuto gli alunni e le alunne. In alcuni casi si sono mostrati per farmi viaggiare nelle loro scuole o per salutarci con la loro famiglia dalla propria casa, in altre ho ascoltato le voci, alcune che ancora faticavano nella pronuncia delle paroline e altre portavano la traccia delle tempeste ormonali del cambiamento, ho visto le loro mani che lavoravano per digitare sul PC istruzioni o per comporre scatti di un cartone animato, altri li ho trovati nelle parole su un Blog, su un disegno, su un cartellone, sulla tela a forma di cuore cucita ‘pezzettino’ per ‘pezzettino’.

Tutti li ho li ho visti con l'immaginazione attraverso la narrazione che avete generosamente offerto, [...] ho intuito in che modo avete lavorato con loro e quando il progetto è divenuto opportunità. Alla fine di ogni intreccio, insieme al materiale, si sono ricomposti i tanti momenti di scambio diretto, seppur mediato dalla piattaforma”.

Ed è proprio un sentimento di incredulità quello che ha accompagnato il concludersi di questa esperienza dove “i ‘file’ intrecciati nelle ‘cartelle’

di GoogleDrive, mi sembrano un po' come i fili di questo percorso, flebili, lontani, un po' lenti ma almeno questa volta siamo riusciti a intrecciarli insieme”.

Parafrasando un componimento haiku di uno studente “Non è studiare, non è lavorare, ma diventare”, l’esperienza in tutta la sua complessità è stata quell’occasione in cui “far ricerca sulla formazione facendo formazione significa educarsi come professionisti e come adulti. Perché una scelta di ricerca, in quanto stile operativo e personale, incide inevitabilmente sul modo di essere delle persone che l’intraprendono è molto più in profondità di quanto non possa trasparire da compiti svolti” (Demetrio, 2020).

Il programma FAMI ha offerto a noi tutti/e di essere parte attiva nella costruzione di una Comunità Educante, di una rete attiva e vitale che ci ha accompagnato in un momento storico ad alta intensità emotiva e trasformativa, nella scuola e nella quotidianità.

Come accade in ogni momento di “crisi”, le cornici che diamo per scontate saltano lasciando spazi a itinerari non completamente immaginabili ma percorribili come esploratori di mondi possibili (Sclavi, 2003).

Bibliografia

- Amadasi, S. (2021). La rilevanza delle narrazioni e dei posizionamenti nello studio dell’interculturale: The Relevance of Narratives and Positionings in the Study of the Intercultural. *Culture e Studi del Sociale*, 6(1), 83-92.
- Bianchi, L. (2020). The narrative in the educational relationship: The words of interculture. *Education Sciences, Society-Open Access*, 11(1), 270-279.
- Bove, C. (2019). Pensare con metodo e logica dell’indagine: la ricerca-azione per la formazione e l’azione nella scuola multiculturale. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), 59-75.
- Canevaro, A. (2018). *Fuori dai margini: Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*. Torino: Erickson,
- Dusi, P. (2017). *Appartenenza Appartenenze*, in Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., Portera, A. *Alfabeti interculturali*. Pisa: Edizioni ETS.
- Fiorucci, M. (2017). Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia Oggi*, 15(2).
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lapov, Z. (2021). Esperienze di DAD 2020 con alunni di recente immigrazione: punti di forza e debolezza. *Pedagogia Oggi*, 19(1), 042-049.
- Milani, M. (2017). Competenze interculturali, in Fiorucci, M., Pinto, F., Portera A., *Gli Alfabeti dell’intercultura*, Pisa: Edizioni ETS.
- Sclavi, M. (2000). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come uscire dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.

- Sen, A. (2014). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Youmbi, R.S. (2011). Identità e ruolo del mediatore linguistico-culturale in Italia. *The Journal of Cultural Mediation*, 1, 7-16.
- Zorzi, D. (2007). Note sulla formazione dei mediatori linguistici. *Studi di glottodidattica*, 1(1), 112-128.
- Zurru, A.L., Tatulli, I., Bullegas, D., Mura, A. (2021). DAD: tutti bocciati? Professionalità docente e rapporti di cura nell'esperienza dei genitori. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(22), 136-151.

9. Pratiche di accoglienza nella scuola dell'infanzia

1. Una UDA per la scuola dell'infanzia

di *Vincenza Stefania Ciraci*

Analisi del contesto del territorio dell'IC 14 Perugia

L'Istituto Comprensivo Perugia 14 è composto da realtà molto eterogenee. Le scuole sono dislocate nelle frazioni di Ponte Felcino, Villa Pitignano, Bosco, Colombella e Montelaguardia. Il contesto socio-economico proprio per l'ampiezza della fascia territoriale interessata risulta variegato e complesso.

Alcuni plessi operano in piccoli nuclei abitativi dove la comunità è molto coesa mentre altri vivono in un ambiente abbastanza fluido data la presenza significativa sia di alunni di origine immigrata di seconda generazione che di nuclei familiari provenienti da altre zone d'Italia la cui permanenza è legata alle possibilità occupazionali prevalentemente nei settori dell'artigianato e della piccola e media impresa.

In particolare, dai dati rilevati nell'anno scolastico 2020/2021, la presenza di alunni con background migratorio è così distribuita:

- 58 nella scuola dell'infanzia, di cui 9 studenti immigrati di prima generazione;

<i>Scuola dell'Infanzia</i>	<i>Bosco</i>	<i>Ponte Felcino</i>	<i>Villa Pitignano</i>	<i>Montelaguardia</i>
2 ^a generazione	13	37	8	0
1 ^a generazione	1	7	1	–

- 119 nella scuola primaria di cui 18 studenti immigrati di prima generazione;

<i>Scuola primaria</i>	<i>Colombella</i>	<i>Ponte Felcino</i>	<i>Villa Pitignano</i>	<i>Montelaguardia</i>
2 ^a generazione	21	70	24	4
1 ^a generazione	3	11	4	0

- 65 nella scuola secondaria di primo grado di cui 12 studenti immigrati di prima generazione.

Il contesto socio-economico di riferimento è altrettanto composito, ciononostante da parte delle famiglie, anche le meno abbienti, è attestata un'apprezzabile disponibilità nel sostenere tutte le iniziative proposte dalla scuola, testimonianza del valore attribuito alla possibilità di riscatto sociale insita in una buona preparazione culturale e di una fiducia nell'efficacia dei percorsi proposti dai nostri docenti. Inoltre la presenza di nuclei familiari di origine immigrata, nella realtà centrale della nostra scuola, funge da enzima nella realizzazione di progettualità ed eventi dove la multiculturalità apre ai nostri ragazzi orizzonti culturali di grande valore nella ricerca di similitudini e differenze delle diverse culture.

Dal Protocollo d'Accoglienza al video

La scuola dell'infanzia di Villa Pitignano ha, da sempre, coerentemente col PTOF del proprio Istituto Comprensivo, uno stretto rapporto con la comunità in cui opera, creando spesso occasioni di collaborazione sia con gli enti locali che con le famiglie dei suoi alunni, allo scopo di creare un rapporto armonioso, costruttivo e di fiducia.

L'UDA progettata grazie alla ricerca-azione proposta dal FAMI s'inserisce in questo quadro di collaborazione scuola-famiglia-territorio. Ha visto protagoniste due sezioni eterogenee, frequentate da solo 8 bambini, immigrati di seconda generazione, ma anche da alunni italiani di origini non umbre.

Il percorso ha avuto inizio nell'a.s. 2019/2020 con il progetto di rendere il Protocollo d'Accoglienza dell'Istituto, più fruibile da parte tutta la comunità scolastica, traducendolo in tutte le lingue di origine delle famiglie degli alunni. La collega Lucia Montacci, al tempo referente della ricerca-azione, ha coinvolto in questo progetto la commissione inclusione, con la quale ci si era date l'obiettivo di trovare mediatori linguistici, anche tra gli stessi genitori, che potessero aiutarci a realizzare la traduzione del

PdA nelle lingue parlate all'interno delle nostre scuole. Poco dopo però, la collega si è ritirata perché in gravidanza. È così che ho proceduto il lavoro iniziato dalla collega, avendo frequentato il corso di formazione previsto. Inoltre la pandemia da Covid-19 ha completamente rivoluzionato ogni progetto in corso, richiedendo prepotentemente un riposizionamento e costringendoci a lasciare temporaneamente nel cassetto, il lavoro svolto fino a quel momento. La Prof.ssa Floriana Falcinelli, insieme con la ricercatrice Alessia Fabbri, ci ha chiesto la realizzazione di un video che raccontasse il nostro essere inclusivi insieme alla strutturazione di una UDA in merito. Ho riportato la proposta del FAMI al mio Istituto ed è stata accolta dal mio plesso, la scuola dell'infanzia di Villa Pitignano. Coinvolgere le mie colleghe non è stato semplice perché eravamo in piena realizzazione del nostro progetto di plesso. La coincidenza ha voluto che mentre io condividevo la richiesta del FAMI riguardo al video, la commissione continuità ha chiesto ai singoli plessi la realizzazione proprio di un video da mostrare in occasione dell'open-day. Abbiamo quindi deciso di creare un unico prodotto che, raccontando la nostra realtà inclusiva, descrivesse anche il plesso della scuola dell'infanzia di Villa Pitignano ai genitori dei nuovi iscritti.

Tale video è stato realizzato e utilizzato come previsto, durante gli incontri on-line organizzati per gli open-day con i genitori dei futuri iscritti.

L'UDA: l'unione fa la forza

Secondo A. Fundarò (2020) “la scuola deve attivare percorsi inclusivi che tengano conto della vasta gamma di diversità sempre più presenti nei suoi contesti, intese sia come specificità nell'apprendimento, sia come differenze a livello culturale, linguistico, socio-economico e relazionale. L'accoglienza e l'inclusione degli alunni non italiani mettono in campo aspetti di comunicazione tra culture. È pertanto necessario predisporre spazi e momenti destinati allo sviluppo di una cultura inclusiva, connotata dal dialogo, dal rispetto, dall'attribuire valore a ogni persona, dal trovare modi e occasioni per favorire la partecipazione e l'apprendimento di tutti. La classe, con tutto ciò che essa comporta a livello educativo e metodologico-didattico, è pertanto il luogo e il gruppo privilegiato dell'accoglienza e dell'inclusione”.

L'UDA della scuola dell'infanzia di Villa Pitignano nasce da questi presupposti, col desiderio di agevolare la relazione, non solo tra gli alunni all'interno della sezione, ma anche tra le loro famiglie nella loro quotidianità.

Abbiamo pensato a uno scambio culturale tra tutte le figure che popolano la comunità scolastica, non solo i bambini e le loro famiglie quindi,

ma anche le insegnanti e le collaboratrici. Lo scambio ha come fine sia la conoscenza di ciascuno, ma anche la comparazione dei diversi stili di vita per arrivare a osservare come in realtà siamo tutti uguali,

Per avviare l'UDA abbiamo scelto la visione del video "Pennuti spennati", che in modo semplice e divertente oltre che diretto, fa cogliere ai bambini la diffidenza che spesso si prova verso chi arriva da un altro paese. Successivamente, in brainstorming, abbiamo raccolto le osservazioni e le riflessioni a caldo dei bimbi. Con una seconda visione più attenta, i bambini hanno individuato i comportamenti scorretti dei protagonisti e proposto soluzioni accoglienti.

Con l'invito a conoscerci tutti meglio, abbiamo chiesto ai bimbi di condividere storie, filastrocche o ninne nanna, oltre che ricette tipiche della famiglia di appartenenza.

Per la raccolta del materiale abbiamo creato una cartella condivisa su Drive in cui ogni famiglia ha caricato ciò che desiderava condividere. Per agevolare l'utilizzo di Drive è stato creato un tutorial che illustrava i passaggi necessari. Raccolto il materiale siamo entrati nella fase operativa dell'UDA: la condivisione.

Le storie sono state lette e drammatizzate in sezione, si è giocato con le varie filastrocche arrivate, oltre ad averle memorizzate, a iniziare da quelle condivise dalle insegnanti per continuare con quelle delle collaboratrici e quindi quelle dei bambini. La partecipazione dei bambini è stata entusiasta e divertita, molti erano decisamente orgogliosi di condividere le proprie storie e di raccontare le abitudini a esse legate (es: chi racconta la storia, in quale momento della giornata, come si gioca con la filastrocca, ecc.).

Le ricette raccolte sono state condivise con le famiglie. Ogni venerdì è stata mandata alla rappresentante di sezione la ricetta della settimana, lei ha provveduto a inoltrare la ricetta a tutti i genitori, invitandoli a realizzarla insieme ai propri figli e a condividere su Drive il risultato. Il lunedì successivo, in sezione, si sono osservati tutti i piatti realizzati. Bello vedere la sorpresa dei bambini nel notare come, con gli stessi ingredienti e la stessa procedura si potessero ottenere piatti così diversi tra loro.

Tutto il materiale raccolto avrebbe dovuto essere utile alla creazione di un libro che le famiglie avrebbero ricevuto in regalo per la festa del Natale. Il percorso è stato documentato con foto e video utili per la creazione del video da presentare durante l'open-day del nostro Istituto. Nella fase di raccolta del materiale da condividere abbiamo incontrato però, una difficoltà prevedibile: alcune famiglie non hanno mandato nulla, mentre altre hanno avuto difficoltà nell'utilizzare Drive. Lì dove si è potuto, abbiamo ricorso ad altri strumenti come whatsapp o il cartaceo, ma in altri casi ci sono stati genitori che, seppur

entusiasti dell'iniziativa, non hanno fatto pervenire niente. Con le colleghe siamo state concordi nell'evitare di forzare tale condivisione.

I primi di dicembre, nella fase di condivisione dei materiali raccolti, con l'approssimarsi della festa del Natale una sezione ha scelto in autonomia di interrompere le attività del FAMI per concentrarsi su altre attività progettate per le feste natalizie.

Nonostante i rallentamenti, lo svolgimento dell'UDA ha ripreso il suo corso senza variazioni se non nei tempi stabiliti, il libricino è stato consegnato alla fine dell'anno scolastico, mentre il video realizzato è stato utilizzato per l'open-day di gennaio per poi essere pubblicato sul sito dell'Istituto.

Tab. 1 - Dati UDA

Titolo UDA	<i>La differenza fa la forza – comunicare l'accoglienza</i>
Docente referente	Ciraci Vincenza Stefania
Scuola coinvolta	Scuola dell'infanzia Villa Pitignano
Finalità	Promuovere competenze comunicative e sociali
Focus specifico	Comunicare l'accoglienza
Ordine di scuola	Scuola dell'infanzia
N. sezioni	2 sezioni eterogenee
N. alunni	36 alunni

Tab. 2 - Unità di Apprendimento, attività di ricerca-azione

Denominazione	<i>L'unione fa la forza.</i>
Compito di Realtà/ Prodotti	Realizzazione di un libro che raccoglie sia ricette che storie o filastrocche tipiche della famiglia di ogni alunno, allo scopo di far conoscere e condividere le varie culture e tradizioni che convivono nella nostra realtà scolastica e a evidenziare come volti differenti sono espressioni di una umanità uguale. Tutto sarà raccontato in un video utile a presentare la scuola e il suo personale durante l'open-day, ai genitori dei nuovi iscritti o a chi ha la necessità di conoscere meglio le diverse realtà scolastiche operanti nel territorio.
Competenze mirate • comuni/cittadinanza • professionali	<i>Competenze chiave europee</i> – competenza sociale e civica in materia di cittadinanza, competenza metalinguistica, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali e capacità d'imparare a imparare. <i>Campi d'Esperienza</i> – il sé e l'altro, i discorsi e le parole, il corpo in movimento, immagini suoni e colori, la conoscenza del mondo.
Obiettivi di Apprendimento	Conoscere la propria storia personale, le tradizioni familiari, della comunità di appartenenza e di quelle che ci circondano, metterle a confronto, rispettarle e valorizzarne le differenze.

Tab. 2 - segue

<i>Utenti destinatari</i>	Gli alunni della scuola dell'infanzia di Villa Pitignano.
<i>Fase di Applicazione e Tempi</i>	<p>Il progetto si svilupperà nel mese di novembre, il prodotto finale sarà mostrato in occasione dell'open-day previsto per gennaio 2021.</p> <p>1^a fase: Visione dei video "Pennuti spennati" e "Il bello della differenza". Alla visione segue una discussione guidata da domande stimolo per verificare la comprensione dei contenuti narrati. Riflessione in brainstorming.</p> <p>2^a fase: brainstorming sui diritti dei bambini soffermando l'attenzione al diritto all'identità e all'uguaglianza.</p> <p>3^a fase: racconto ai bambini, da parte delle insegnanti e delle collaboratrici di una storia o una filastrocca che ha caratterizzato la loro infanzia.</p> <p>4^a fase: raccolta sia di storie o filastrocche o ninne nanna che di ricette proprie della tradizione di ogni famiglia componente la comunità scolastica, con l'obiettivo di condividere cultura e tradizioni, sia delle famiglie provenienti dall'estero, sia delle famiglie con origini diverse dalla regione Umbria che di famiglie oriunde.</p> <p>5^a fase:</p> <ol style="list-style-type: none"> in sezione – condivisione, attraverso letture, giochi, drammatizzazione e memorizzazione delle storie e filastrocche raccolte; in famiglia – ogni venerdì le famiglie ricevono una delle ricette raccolte con l'invito a realizzarla durante il fine settimana per poi condividere su Drive, attraverso foto, il risultato finale. <p>6^a fase: realizzazione di un libricino che testimonia tutto il materiale raccolto, da regalare alle famiglie.</p> <p>7^a fase: realizzazione di un video che documenta ogni singola fase precedente. Tale video sarà mostrato durante l'open-day per raccontare la scuola e la sua quotidianità.</p>
<i>Esperienze attivate</i>	Raccolta di ricette e racconti o filastrocche o ninna nanne della buonanotte provenienti non solo dai diversi paesi del mondo che convivono nella nostra scuola ma anche dai diversi luoghi di origine italiana e del comune. Grazie alla collaborazione delle famiglie e del personale scolastico.
<i>Metodologia</i>	<p>Discussione guidata.</p> <p>Brainstorming.</p> <p>Cooperative learning.</p> <p>Racconti Drammatizzazioni e memorizzazioni di filastrocche.</p> <p>Story telling.</p>
<i>Risorse umane</i>	Le insegnanti e le collaboratrici della scuola dell'infanzia di Villa Pitignano.
<ul style="list-style-type: none"> • interne • esterne 	
<i>Strumenti</i>	Materiali vari forniti dalle famiglie e dalle insegnanti, video, canzoncine, piattaforma G-Suite, Drive.
<i>Valutazione</i>	Osservazione diretta.

Conclusioni

La ricerca-azione del FAMI è stata una ricca occasione di confronto di prassi educative sia tra pari che tra gradi d'istruzione diversi. Ha fornito l'occasione per crescere professionalmente riflettendo costantemente sull'azione didattica e quindi invitando a un costante riposizionamento. Tutto questo è stato possibile grazie a una accurata documentazione su ogni fase del processo educativo che ha permesso di cogliere sia i punti di forza che le vulnerabilità su cui intervenire.

Nella realtà della pratica didattica, di fatto, c'è sempre un riposizionamento, che frequentemente si presenta in maniera prepotente e inevitabile. L'immediatezza dell'intervento che ne consegue, spesso non è supportata da una adeguata documentazione, impoverendo notevolmente la memoria condivisa dal team docente relativa all'azione didattica. È stato interessante osservare che non ci dobbiamo lasciare cullare dalle abitudini, al contrario, solo mettendosi costantemente in discussione si può crescere professionalmente.

La scuola, e particolarmente la scuola dell'infanzia è luogo d'accoglienza. Come tale, ha il compito di facilitare l'inserimento, con tutti gli strumenti possibili, e perché no, anche attraverso la lingua d'origine. La carta dei diritti dei bambini all'articolo 8 stabilisce il diritto all'identità, e quale modo migliore di garantire tale diritto se non abbattendo anche le barriere comunicative, attraverso mediatori linguistici o rendendo fruibile la documentazione nelle varie lingue parlate all'interno della popolazione scolastica, così da creare una relazione di fiducia tra famiglia, scuola e territorio.

“Insegnare esige comprendere che educare è una forma di intervento sul mondo” (Freire, 2014).

2. Famiglie e bambini. Un percorso di accoglienza nella scuola dell'infanzia

di *Serena Bronzi*

Ricordi e aspettative: il background delle famiglie

... la maggior parte del tempo lo passavo con la mamma, tra i banchi di scuola, ad aspettare che finiva di lavorare. Anche lì c'erano i bei momenti, quando la mamma mi faceva entrare in classe a giocare con i giochi, giocare a fare la maestra, a osservare i tanti libri in biblioteca, momenti in cui la mia mente si perdeva e diventavo per un attimo una bambina che vive serena la sua età.

L.T. 34 anni, Albania

Io quando avevo 5 anni andavo all'asilo sempre volentieri perché lì trovavo sempre i miei amici, giocavo con i giocattoli dell'asilo e facevamo anche disegni che coloravamo. Mi ricordo che avevamo una maestra che si chiamava Sonia era bravissima con noi e ci faceva sempre i regali nei giorni di festa. Poi nelle vacanze quando l'asilo rimaneva chiuso tre mesi mi sentivo veramente che mi mancava qualcosa perché mi ero abituato a vedere gli amici. Veramente bei momenti per me.

S.B.S. 28 anni, Marocco

I ricordi fanno parte della nostra vita e quelli appena riportati potrebbero suscitare altri simili in ognuno di noi. Questi due però rappresentano momenti di vita trascorsi in Albania e Marocco, da due persone che ormai da tempo hanno scelto di vivere a Castiglione del Lago e qui hanno costruito una nuova situazione familiare.

Il valore dei ricordi è un elemento di grande stabilità per ognuno di noi ed è ciò che determina le nostre aspettative future. Attribuire il giusto valore al vissuto emozionale delle famiglie significa compiere il primo passo per iniziare una relazione positiva e costruttiva con loro. La scuola dell'infanzia costituisce il primo contesto nel quale i genitori immigrati intraprendono un percorso di integrazione con il territorio in cui vivono.

Parlare di ricordi e aspettative aiuta a capire quanto possiamo ritrovarci l'uno nell'altro.

Contesto sociale e analisi della situazione

La presenza di bambini di origine migratoria, che fanno il loro ingresso nella scuola dell'infanzia nel territorio di Castiglione del Lago, ormai da tempo costituisce un dato di fatto e riguarda essenzialmente “piccoli neocittadini, italiani *de facto*, anche se non ancora *de iure*” (Favaro, 2013, p. 6). Guardando gli elenchi dei nomi dei bambini delle classi/sezioni costituite all'interno della Direzione Didattica si nota subito come la percentuale di studenti con background migratorio sia piuttosto consistente aggirandosi intorno al 16%. “L'avanzare della seconda generazione...” (*ibidem*, p. 7) è in costante aumento e la provenienza è generalmente riconducibile a tre nazionalità prevalenti: Albania, Romania e Marocco. Il percorso Fami si è inserito, quindi, in una realtà in cui si sono andate a concretizzare nel tempo una diversità e pluralità di interventi: istituzione di una commissione per l'accoglienza, creazione di un protocollo, creazione di un materiale di supporto per insegnanti e famiglie su modulistiche plurilingue, interventi di mediatori culturali.

Il processo si muove in un perenne equilibrio tra il rappresentare un arricchimento e una occasione di crescita e, nel contempo, essere un tema che solleva questioni e fa nascere nuovi interrogativi.

Naturalmente, le situazioni familiari dei nostri “piccoli stranieri” sono molto differenti l’una dall’altra e ciò determina la necessità di interventi educativo-didattici diversificati. Il percorso di ricerca-azione intrapreso nell’anno scolastico 2020/21 ha visto il coinvolgimento di 122 bambini/e tra i tre e cinque anni di cui 22 di origine non italoфона. Le sezioni aderenti sono state cinque, di cui quattro collocate nella scuola dell’infanzia del capoluogo. La quinta invece è una monosezione ubicata in una frazione (Pozzuolo Umbro).

Tab. 1 - Descrizione dei gruppi

<i>Sezioni</i>	<i>Alunni</i>	<i>Alunni stranieri</i>
Sezione 1	26	7
Sezione 2	23	3
Sezione 3	24	3
Sezione 4	24	4
Sezione 5	25	5
	122	22

“Comunicare l’accoglienza”... a famiglie e bambini

Nella scuola dell’infanzia, intesa come il primo gradino dell’ordine scolastico, il focus della ricerca-azione “Comunicare l’accoglienza” ha assunto un insieme di significati che evidenziano l’importanza ma anche la complessità dell’intervento.

Accogliere, inserire, integrare un bambino non può essere disgiunto dal conoscere il suo contesto di vita: la famiglia. L’accoglienza, quindi, è stata considerata nella sua accezione più ampia comprendente diversi momenti e diversi attori del processo. Si è considerata l’accoglienza sia come momento nel quale i genitori immigrati entrano in contatto in maniera continuativa e intensa, rompendo una condizione di isolamento durata, per alcuni, fino a quel momento, sia la situazione iniziale in cui i bambini sperimentano e vivono per la prima volta le differenze di lingua, colore della pelle, gesti e modi di dire. In questo momento i piccoli imparano a relazionarsi con altri bambini e adulti, adattando e affinando di volta in volta le loro strategie e gli approcci.

Accogliere i bambini

Le sezioni partecipanti al percorso, tutte con bambini/e di età eterogenea, presentavano situazioni molto diversificate ma nel contempo unite da una unica necessità: costruire un percorso basato sull'insegnamento/apprendimento del lessico e arricchimento del vocabolario per dare l'opportunità ai bambini, italiani e non, di conquistare parole, giocare con i suoni, riflettere, scoprire nuove lingue, raccontarsi e conoscersi in modo "accogliente".

L'esigenza, fortemente sentita dai docenti, è nata soprattutto dall'osservazione, svolta negli ultimi anni, di un incremento di bambini con background migratorio con difficoltà di linguaggio che inevitabilmente va a incidere nel successo scolastico.

Le proposte attivate, non separate dalle attività comuni, hanno accompagnato i bambini in un percorso verso la conquista di un linguaggio indispensabile, partendo proprio dal vissuto quotidiano e utilizzando contesti motivanti e ludici.

Attraverso giochi di conoscenza e presentazione della scuola e dei diversi spazi/angoli è stato intrapreso un cammino di apprendimento e potenziamento del lessico relativo a varie aree tematiche. L'organizzazione degli ambienti per centri d'interessi, tipica della scuola dell'infanzia, ha permesso e supportato la presentazione di oggetti e ambienti della scuola, adulti e loro funzioni, regole di vita scolastica.

Il percorso ha dato modo di far parlare di più i bambini in quanto le diverse attività hanno previsto: la descrizione di immagini, la ricerca di nuove parole, la narrazione e l'ascolto, la conversazione e lo scambio tra pari e non.

Molte attività sono state pensate per *arricchire il lessico* e per *migliorare l'articolazione e la pronuncia*: sono stati proposti esercizi di denominazione di oggetti, luoghi, persone e/o descrizione di situazioni o momenti vissuti.

Le foto degli ambienti e le immagini proposte, fatte anche dai bimbi stessi, hanno avuto lo scopo di promuovere l'utilizzo di parole sempre "nuove".

I bambini hanno descritto, raccontato e narrato il loro vissuto costruendo brevi frasi e pensieri; il mettersi in gioco, a volte attraverso piccole drammatizzazioni, ha permesso di far conoscere e consolidare le strutture linguistiche base.

Gli oggetti conosciuti, vissuti e raccontati insieme alle azioni che li accompagnano sono stati anche colorati, disegnati e rappresentati graficamente per dare l'opportunità a ogni bimbo di trasformare la nuova conoscenza linguistica in un processo cognitivo utilizzando lo strumento

grafico come mediatore. Gli elaborati sono successivamente andati a costituire un libro-vocabolario che i bambini hanno condiviso con le proprie famiglie.

Per completare la proposta didattica e per dare modo ai bambini di mettere alla prova le competenze acquisite, le elaborazioni grafiche di spazi, oggetti e persone della scuola sono andate successivamente a configurare le caselle-gioco di una griglia/reticolo per attività di coding unplugged. Ogni bambino si è così trasformato in un “robotto parlante” che, oltre a dover eseguire le istruzioni stabilite dalle frecce direzionali, sul percorso definito da un compagno, ha avuto il compito di narrare una esperienza vissuta e legata al disegno della casella finale.

Utilizzare questo tipo di stimolo ha permesso ai bambini di diventare protagonisti di piccole storie e ha consentito la strutturazione di un piccolo laboratorio narrativo attraverso cui si è determinato il potenziamento dell’attenzione e delle funzioni esecutive.

Tutto il percorso d’altronde è partito e si è sviluppato proprio dalla convinzione che la descrizione e la narrazione, come sottolinea Bruner (2000), siano processi determinanti per la comprensione della realtà e la base per l’acquisizione del linguaggio.

Accogliere le famiglie

Il percorso sviluppato è stato vissuto dalle famiglie attraverso gli occhi, i disegni e le parole dei propri bambini e ciò ha permesso di costruire con tutti loro un importante ponte comunicativo.

Far conoscere il progetto pedagogico scolastico, in tutti i suoi aspetti, alle famiglie con background migratorio e non, ha potuto dare una risposta alle paure e alle aspettative che accompagnano l’inserimento dei bimbi nella scuola dell’infanzia. Ognuno di loro ha potuto confrontarsi nell’altro, ha potuto “abitare la distanza” (Rovatti, 2007) e capire quanto possiamo ritrovarci nella diversità.

L’entusiasmo e la partecipazione delle famiglie al progetto messo in atto ha fatto comprendere che poteva essere fondamentale condividere il percorso anche con quanti devono invece intraprendere questo cammino.

Il lavoro svolto con i bambini pertanto è stato ripreso, strutturato e assemblato per organizzare un documento aperto, dinamico e interattivo¹

1. I materiali prodotti dai bambini/e (immagini, disegni e registrazioni delle conversazioni), inseriti nelle sezioni che hanno aderito alla ricerca-azione, sono stati ripresi e hanno definito la costruzione del “libro digitale interattivo” consultabile nel sito della scuola www.dirclago.edu.it e/o visibile al link: <https://docs.google.com/presentation/d/1jNY93yMzugTRMYEUOGkhKim7sacET51HIXUVAjyqsqQ/edit?usp=sharing>.

da far visionare ai genitori dei bambini nuovi iscritti. Particolare attenzione è stata posta alla creazione di questa presentazione che ha avuto l'obiettivo di diventare uno strumento mediatore per l'accoglienza iniziale di tutte le famiglie. Il materiale raccolto è stato tradotto in lingua araba, rumena e albanese dalle stesse famiglie, andando così a costituire un fil rouge, un anello di congiunzione tra i vari mondi, capaci di dialogare. La pubblicazione del video ha dato modo anche alle famiglie immigrate e non, di vivere più serenamente l'approccio del figlio all'esperienza scolastica.

Una partecipazione attiva e corresponsabile della famiglia alle iniziative e attività della scuola, la conoscenza e condivisione del progetto pedagogico, rappresentano una risorsa importante all'integrazione e inclusione di tutti.

Ricordi e aspettative per ritrovarsi nell'altro

La scuola dell'infanzia rappresenta il primo spazio di incontro e di confronto tra il contesto privato e intimo della casa, della famiglia e quello pubblico della società di accoglienza. Scuola e famiglia si rimandano a vicenda rappresentazioni culturali e aspettative destinate a influenzarsi reciprocamente. Le famiglie si costruiscono spesso un'immagine dello spazio educativo e scolastico talvolta segnato da paure, timori, diffidenze, ma soprattutto da forti attese. L'inserimento scolastico del bambino è allora occasione insostituibile di inclusione delle famiglie.

Ritrovare nelle parole o disegni dei bambini un piccolo "aggancio" emotivo-culturale a uno dei tanti ricordi sepolti nella memoria di ognuno di noi può aiutare a superare il distacco, ad affrontare le paure e colmare il vuoto delle aspettative legato al non-conosciuto.

Occorre accogliere la famiglia e sostenerla in questo complesso percorso verso la graduale integrazione nel nuovo contesto di vita. La scuola deve svolgere un positivo ruolo di mediazione, capace di creare esperienze indelebili nella mente di ognuno.

È necessario che genitori e bambini possano incontrarsi nella diversità dei vissuti e riconoscersi in strade simili, ciò può realizzarsi solo con la creazione di ricordi positivi e significativi.

Per renderlo più fruibile, il documento è stato trasformato anche in video: <https://youtu.be/a2nXyj2fcDE>.

Bibliografia

Una UDA per la scuola dell'infanzia

- Balsamo, E., Favaro, G. *et al.* (2002), *Mille modi di crescere: bambini immigrati e modi di cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio, D., Favaro, G. (1997), *Bambini stranieri a scuola: accoglienza e didattica interculturale nella Scuola dell'Infanzia e nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freire, P. (2014). *La pedagogia dell'autonomia*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Fundarò, A. (2020). *Piano annuale inclusività, progetto per accogliere e includere gli studenti non italiani*. Disponibile in: www.orizzontescuola.it/piano-annuale-inclusivita-progetto-per-accogliere-e-includere-gli-studenti-non-italiani-scarica-modelli-ed-esempi/, del 17/05/2020 [consultato il 17/05/2022].
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.
- ONU (1989). *Carta dei diritti dell'infanzia*.
- Ulivieri, S. (2018). *Ragazzi e ragazze stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Pisa: ETS.

Famiglie e bambini. Un percorso di accoglienza nella scuola dell'infanzia

- Aime, M. (2009). *Una bella differenza. Alla scoperta della diversità del mondo*. Torino: Einaudi.
- Bogliolo, A. (2020). *A scuola con CodyRoby. Il coding come gioco di ruolo*. Firenze: Giunti Scuola.
- Bruner, J.S. (2000). *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara a usare il linguaggio*. Roma: Armando.
- Farello, P., Bianchi, F. (2001). *Laboratorio dell'autobiografia. Ricordi e progetto di sé*. Trento: Erickson.
- Giusti, M. (2012). *L'educazione interculturale nella scuola*. Segrate: Rizzoli Etas.
- Pattaro, C. (2010). *Scuola, migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale*. Milano: FrancoAngeli.
- Rovatti, P.A. (2007). *Abitare la distanza: per una pratica della filosofia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scapin, C., Da Re, F. (2014). *Didattica per competenze e inclusione. Dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*. Trento: Erickson.
- Stradi, M.C. (2000). *Organizzare gli spazi. Scuola dell'Infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Venera, A.M. (2014). *Arricchimento linguistico nella Scuola dell'Infanzia. Giochi e attività per sviluppare le competenze lessicali, narrative e descrittive*. Trento: Erickson.
- Vittori, M.R. (2003). *Famiglia e intercultura. Quaderni dell'interculturalità*. Bologna: EMI.

Documenti online

- Bogliolo, A. (2018). *CodyFeet. Coding per l'infanzia*. Disponibile in: <http://codemooc.org/codyfeet/> [15 settembre 2018].
- Falcinelli, F. (2011). *Convivenza civile e nuovo impegno pedagogico. nuove forme e nuovi strumenti di comunicazione educativa per un'efficace educazione alla convivenza civile*. Disponibile in: www.diocesidifoligno.it/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/Convivenza-civile-e-nuovo-impegno-pedagogico.pdf [21 novembre 2011].
- Favaro, G. (2011). *Per una scuola dell'inclusione*. Disponibile in: www.cremi.it/pdf/per%20una%20scuola%20dell%27inclusionione.pdf [18 settembre 2011].
- Favaro, G. (2013). *L'integrazione comincia dai più piccoli*. Disponibile in: www.retetrevisointegrazionealunnistranieri.it/download/2013/SCUOLA%20INFANZIA%20TV%20def%20al%2026.03.pdf [19 ottobre 2013].

10. Pratiche di accoglienza nella scuola primaria

1. Accogliere in continuità: presentazione di un Progetto Ponte

di *Valentina Ciotti, Barbara Menculini*¹

Descrizione del contesto

Come sostiene Eraldo Cacchione, coordinatore didattico della scuola secondaria di primo e secondo grado del Centro Educativo Ignaziano di Palermo, “il contesto è per così dire, il tutto dell’educazione. Nessuna forma di educazione esiste in astratto, fuori da un preciso contesto” (Cacchione, 2015, p. 33). Infatti, analizzare il contesto socio-culturale in cui la scuola si inserisce risulta prioritario per poter attivare percorsi formativi efficaci in grado di rispondere ai bisogni educativi emergenti.

L’Istituto Comprensivo Perugia 12 si colloca in un territorio caratterizzato dall’elevata presenza di famiglie con background migratorio, appartenenti a molteplici culture: araba, romena, albanese, ivoriana, nigeriana, russa, moldava, ucraina. A Perugia, attualmente, sono residenti circa 22.000 persone di origine immigrata, pari al 13,3% della popolazione complessiva e il quartiere di Ponte S. Giovanni (insieme a S. Pietro e Bellocchio) è uno di quelli che racchiude la più alta concentrazione di abitanti appartenenti a culture altre, alcuni residenti a Perugia ormai da diverso tempo. L’utenza dell’Istituto, in particolare, risulta caratterizzata da alunni di seconda generazione, con ambiente familiare non italofono, in cui i genitori presentano competenze limitate in lingua italiana che spesso non permettono loro di supportare adeguatamente i propri figli nel percorso scolastico. Nonostante

1. I paragrafi 1, 2 e 4 sono da attribuire a Barbara Menculini, i paragrafi 3, 5 e 6 sono da attribuire a Valentina Ciotti.

te le famiglie riconoscano la forte valenza rappresentata dalle regole, dal rispetto per la scuola e per le figure dei docenti e pur rapportandosi alla scuola stessa valutandola come grande risorsa, presentano, allo stesso tempo, la preoccupazione che i propri figli, immergendosi quotidianamente in un contesto culturale “altro” rispetto a quello d’origine, possano perdere le proprie radici culturali, la propria lingua d’origine e, con essa, un elemento importante dell’identità collettiva.

A tali considerazioni si aggiunge il fatto che spesso i genitori non sono in grado di supportare i figli nell’acquisizione della lingua italiana e ciò tende a originare quella sorta di “insicurezza linguistica” che può generare, talvolta, situazioni di distacco da parte delle famiglie dal sistema scuola, distacco inteso come mancato coinvolgimento, come percezione di quel senso di inadeguatezza che pone significativi ostacoli a quella comunicazione interculturale che la scuola è fortemente chiamata a promuovere. Analizzando nello specifico i contesti classe/sezione si rileva, sia alla scuola dell’infanzia sia alla scuola primaria, una vasta eterogeneità di culture in cui ciascun alunno è portatore delle proprie specificità. Ciò comporta la necessità di implementare un’azione educativa tesa alla valorizzazione e all’inclusione delle differenze per costruire un modello di società interculturale e democratica in cui la diversità si configuri come valore aggiunto al contesto formativo.

Come recita la Circolare Ministeriale del 2 marzo 1994, n. 73 “L’educazione interculturale nelle sue articolazioni costituisce la risposta educativa alle esigenze delle società multiculturali”, promuovendo il dialogo e la convivenza costruttiva tra popoli diversi. In un tale contesto, non solo si rende necessario l’utilizzo di particolari strategie e sollecitazioni didattiche per consolidare e approfondire la lingua, ma risulta di importanza fondamentale creare quel “clima di classe” nel quale ciascun bambino possa trovarsi in piena armonia con i pari e con i docenti, sentendosi parte integrante del contesto. È necessario che ciascuno non solo si senta accolto nelle sue specificità, ma anche valorizzato nei contributi che può fornire nei momenti di interscambio culturale e sociale. Il docente deve creare i presupposti affinché ci sia un clima di collaborazione, di solidarietà in vista di obiettivi comuni da raggiungere.

Motivazione

Partendo dall’analisi dei bisogni formativi emersi dal contesto, le Referenti del Progetto, in accordo con la Commissione preposta, hanno ritenuto opportuno strutturare un percorso da sviluppare in continuità tra la scuola primaria e la scuola dell’infanzia, con la finalità di promuovere una cultura

della condivisione e della collaborazione, attraverso lo sviluppo di una positiva socializzazione e di un clima educativo efficace, in vista del successo formativo di ciascuno. Il concetto di continuità ricorre fortemente in tutti i documenti di Istituto, a partire dallo stesso “Atto di Indirizzo”, emanato dal dirigente scolastico dott.ssa Simona Ferretti, che individua, tra i punti cardine su cui basare l’offerta formativa, proprio l’implementazione di attività di continuità attraverso un’azione sistematica e progettuale che permetta un efficace raccordo anche attraverso l’intensificazione dei rapporti diretti e personali tra docenti e alunni dei diversi gradi.

Le azioni svolte non sono state strutturate unicamente per rafforzare una continuità a livello didattico, ma anche in riferimento all’ambito sociale, affettivo e relazionale al fine di coinvolgere tutti gli aspetti legati alla crescita del bambino. Ogni alunno deve poter sentirsi sereno a scuola, nel rispetto di sé e degli altri, in un clima che promuove l’accoglienza che non può certo costituire una pratica occasionale, ma “il primo passo di una pratica didattica ordinaria, fondata sull’ascolto e sulla collaborazione” (Aristodemo, Gaiba, Pozzoli, Savino, Pearson, 2018).

L’obiettivo principale dell’accoglienza e delle attività è quello di garantire serenità, punti di riferimento precisi, rispetto e consapevolezza delle proprie potenzialità. Nell’ottica inclusiva del nostro Istituto, le differenze diventano l’elemento fondante delle relazioni, in un’ottica di educazione interculturale. Infatti la “pluralità, il tratto esclusivo delle nostre società, reclama l’adozione di esperienze mentali e relazionali in linea con la complessità del villaggio globale pluriarticolato” (Bruni, 2019, p. 42). In quest’ottica si rende necessario rafforzare i concetti di cittadinanza democratica e di partecipazione, affinché si creino i presupposti per lo sviluppo del dialogo interculturale che “è volto a far capire meglio le diverse abitudini e visioni del mondo, a rafforzare la cooperazione e la partecipazione (o la libertà di operare scelte), a permettere alle persone di svilupparsi e trasformarsi e, infine, a promuovere la tolleranza e il rispetto per gli altri” (Consiglio d’Europa, 2008, p. 17).

Come sostiene la psicologa e pedagoga Angela Perucca (2017) l’educazione non si può limitare alla sola dimensione degli apprendimenti, ma deve tener conto delle potenzialità originali della persona che in divenire si sviluppano come forme peculiari e creative. Tra i membri della costituita Commissione, una docente della primaria e una dell’infanzia rivestivano anche i ruoli di Referente FAMI, con il compito di raccordarsi con i docenti e i ricercatori accademici per un’attiva condivisione del percorso. La Commissione si riuniva con cadenza settimanale per progettare le azioni e le attività e per confrontarsi mediante uno scambio costruttivo, monitorando costantemente il processo educativo.

Descrizione del processo di lavoro

Il Progetto ha coinvolto una classe II e una classe III della scuola primaria “Mazzini” e una sezione della scuola dell’infanzia “Peter Pan” di Ponte S. Giovanni e consisteva nello svolgimento di un compito di realtà: presentare la nostra scuola.

Noi insegnanti, visionati i materiali inviatici dalla dott.ssa Alessia Fabbri, ricercatrice della ricerca-azione, e secondo le indicazioni che ci ha fornito, abbiamo ritenuto opportuno calare e calibrare il percorso da intraprendere all’interno della nostra realtà scolastica.

Di conseguenza, abbiamo strutturato e declinato la nostra UDA secondo traguardi, obiettivi, metodologie, strumenti e indicazioni che meglio si addicono al nostro percorso, al fine di inserirla all’interno del nostro Progetto di Plesso in modo coerente e armonico.

Infine, dopo che è stato individuato un filo conduttore tra infanzia e primaria (La magia di una tela: tanto colori per un unico cuore...), è stato necessario delineare due compiti di realtà differenti, uno per ogni singolo ordine di scuola.

Sulla linea del compito di realtà assegnato, abbiamo immaginato di presentare il nostro Istituto a chiunque voglia iscriversi: la scuola primaria ha realizzato una *brochure*, mentre la scuola dell’infanzia ha costruito un libro con gli elaborati dei bambini. Entrambi i gradi di scuola hanno girato un video di presentazione.

Abbiamo ideato anche un ulteriore compito di realtà congiunto, in quanto solo con il coinvolgimento dei nostri alunni si poteva creare un interesse comune che rafforzasse ancora di più il legame fra i plessi. Alla fine del progetto è stata cucita una tela a forma di cuore formato da tanti pezzettini di stoffa scelti e portati dai bambini: aspetto da non sottovalutare è che alcuni dei tessuti provenivano dai paesi di origine, mentre altri erano piccoli ricordi di vecchi giocattoli od oggetti di prima infanzia.

Per quanto concerne la scuola primaria i bambini hanno ideato, progettato e realizzato l’elaborato finale (cuore) con tanto spirito di iniziativa e creatività. Per quanto riguarda la scuola dell’infanzia, invece, quando inizialmente abbiamo chiesto agli alunni di portare le stoffe, ancora non sapevamo che forma dare all’elaborato finale, in quanto volevamo suscitare curiosità, interesse, ma soprattutto tenere alta l’attenzione. Avevamo comunicato loro che sarebbe stata una sorpresa: quando gli alunni della primaria hanno ideato il cuore, abbiamo guidato i bambini dell’infanzia in questa direzione. Occorreva, infatti, accompagnarli gradualmente alla comprensione della motivazione che ci ha spinto a scegliere questo percorso, rivelandolo un poco alla volta e percorrendo insieme i vari passaggi.

Ovviamente anche noi insegnanti abbiamo portato il nostro pezzettino di stoffa.

Descrizione del contenuto: attività della scuola primaria

Alla scuola primaria, il percorso progettuale ha coinvolto due classi: una II e una III. Ciascuna, nello specifico, ha approfondito un particolare aspetto del percorso dell'UDA, in relazione ai bisogni, alle competenze e alle potenzialità dei bambini. L'iter formativo dell'UDA ha previsto, inizialmente, una prima presentazione attraverso la quale i docenti, mediante attività di brainstorming e discussioni guidate, hanno esposto alle classi, in modo semplice, gli aspetti principali del progetto di ricerca-azione. I bambini hanno partecipato attivamente ponendo molteplici domande ed evidenziando grande entusiasmo per questa loro nuova avventura, dichiarandosi pronti a una serie di sfide, tra cui quella più importante, definita nell'ambito del Progetto stesso: "Come presentare la scuola a chi non la conosce". Un tale compito di realtà ha consentito ai bambini di riflettere sulle loro percezioni riguardo gli aspetti caratterizzanti la scuola: ambiente fisico, clima di classe, tipologia di attività, relazioni con i compagni e con i docenti. Le tematiche, approfondite da ciascuna classe, hanno generato una serie di azioni e di elaborati che, come tanti mattoncini, sono andati successivamente a costituire il prodotto finale: la presentazione della scuola.

Inizialmente le docenti hanno invitato i bambini a immaginare la tipologia di prodotto da elaborare, invitandoli ad argomentare le proprie scelte, ponendo attenzione anche alle eventuali criticità. Le varie idee sono state riportate alla LIM per avere una visione generale di tutte le ipotesi formulate, ma soprattutto per riflettere insieme su quelle modalità di elaborato che avrebbero maggiormente soddisfatto tre criteri importanti: fruibilità, aspetto accattivante del prodotto, equilibrio tra immagini e testo. Unitamente a questi fattori, il prodotto stesso avrebbe anche dovuto far emergere "l'anima della scuola", il totale coinvolgimento dei bambini, le loro emozioni e sensazioni. Come ricorda Agostino Portera (2006), professore ordinario di Pedagogia Generale e Interculturale all'Università di Verona, il percorso educativo deve sviluppare tutte le sfere della personalità "assicurando loro quella vitalità e quella tensione futurologica che fungono da ingredienti dinamici irrinunciabili per poter combattere e neutralizzare ogni forma di cristallizzazione e di impoverimento della persona" (p. 8).

Dopo aver raccolto e valutato collettivamente le varie ipotesi, i bambini hanno deciso all'unanimità di creare una mega-brochure illustrativa degli

aspetti salienti della scuola realizzata su cartoncino bristol colorato e ripiegato in tre parti. Così è iniziato il loro viaggio all'insegna della scoperta di tutto ciò che magari prima avevano sottovalutato!

Gli alunni della classe III hanno iniziato il percorso con la lettura della storia di "Iole, la balena mangiaparole" (Marchegiani, 2015). Ed è proprio Iole che ha raccolto tra le onde del mare la parola "essere", un termine semplice da cui partire per individuare una serie di aggettivi in grado di descrivere in maniera esaustiva la scuola. Attraverso attività di brainstorming e di osservazione di immagini alla LIM, i bambini hanno appunto pensato a delle parole in grado di narrare a tutto tondo il loro ambiente scolastico. Attraverso il brainstorming gli alunni hanno avuto l'opportunità di esprimere le loro idee in completa libertà, partecipando attivamente, rafforzando relazioni positive e costruttive. Durante l'attività un'alunna, con l'incarico di segretaria, ha avuto il compito di raccogliere tutte le idee espresse. Nella successiva fase di valutazione, sono stati scelti tra tutti, quei termini di maggiore impatto per la presentazione della scuola, divenuti parte integrante della brochure. Si è promosso il dialogo costruttivo per trovare le soluzioni più appropriate, parlandone insieme. Si è anche discusso su quale fosse stato lo schema grafico maggiormente adeguato per rendere accattivante il prodotto, incuriosendo i lettori. In questo gioco di scambi di idee, di ipotesi, di domande e di risposte gli alunni hanno avuto la possibilità di potenziare il loro atteggiamento empatico che, come la psicologia ci insegna, si sviluppa crescendo, imparando a rispettare i turni di parola, ad ascoltare e ragionare su quanto viene espresso dagli altri, ad arricchirsi costruendo le proprie idee prendendo spunto da quelle degli altri, evitando giudizi di qualsiasi genere.

Gli alunni della classe II hanno approfondito l'aspetto dell'osservazione della scuola come ambiente fisico da diversi punti di vista: da davanti, di lato, dall'alto. Hanno imparato a osservare cogliendo il particolare, andando oltre l'apparenza e formulando giudizi articolati e non superficiali. Hanno prodotto dei bellissimi elaborati grafici che sono andati poi a costituire il frontespizio della brochure. Inoltre, hanno chiesto all'insegnante di realizzare un video in cui far scorrere le immagini dei loro lavori con una musica di sottofondo speciale, allegra e "colorata" per avere la possibilità di rivedere, all'infinito, i loro prodotti.

I bambini delle due classi hanno anche riflettuto su come la loro scuola sia molto attenta all'ambiente. Alcuni di loro l'hanno, infatti, definita profumata e molto attenta al futuro. Molteplici sono, infatti, le proposte e le attività mirate a sensibilizzare quotidianamente gli alunni all'importanza della salvaguardia del pianeta e quindi di tutti gli esseri viventi. Molti bambini, infatti, hanno individuato, tra i punti di forza

della scuola, quello di aver imparato come sia necessario comportarsi in modo adeguato per “non sporcare la nostra bellissima terra, con rifiuti che ci fanno vivere male!”. Molto si è lavorato sulla raccolta differenziata; all’interno di tutte le aule della scuola sono, infatti, posizionate 3 piccole pattumiere: una per la raccolta dell’organico, una per plastica e vetro, una per la raccolta indifferenziata, mentre per la raccolta della carta viene utilizzato un grande scatolone, allestito e dipinto dai bambini. Gli alunni hanno acquisito una vera e propria “coscienza ecologica”, mostrandosi molto attenti a una corretta differenziazione dei rifiuti e a tenere pulita la propria aula. Anche la musica ha offerto spunti interessanti sul tema. Infatti, si è proposto ai piccoli studenti l’ascolto del brano “Non mi rifiuto” il rap della raccolta differenziata (ANCITEL, ANCI, Ministero dell’Ambiente, 2016) di cui i bambini sono stati invitati a riprodurre la coreografia.

Da questo “imparare e costruire insieme” in un clima di collaborazione e di dialogo, in cui ognuno fornisce il proprio importante contributo per il raggiungimento di un obiettivo comune, i docenti delle classi II e III, attraverso discussioni guidate, hanno condotto i bambini a riflettere su una caratteristica molto importante che la scuola possiede: quella di accogliere studenti appartenenti a diverse culture, provenienti da ogni parte del mondo. È anche questo che contribuisce a renderla una scuola “speciale”, ricca di stimoli, di conoscenze diverse. Partendo da questa riflessione, hanno invitato gli alunni a ipotizzare un ulteriore prodotto in grado di sintetizzare l’incontro e il dialogo costruttivo tra culture diverse. I bambini, utilizzando tutta la loro fantasia e creatività, hanno pensato alla realizzazione di una sorta di logo distintivo della scuola, un logo che avesse potuto rappresentare un’armonia di scambi e di pensieri. È stata così elaborata, collettivamente, l’idea di un cuore tutto colorato, iniziando a idearne anche nello specifico forma e struttura. Alla fine, si è giunti all’idea di realizzarne uno grande, costituito da tanti pezzettini di stoffa. Gli alunni hanno lavorato alla progettazione del cuore attraverso la tecnica della *pixel art*; ha così preso forma un cuore unico e speciale, costituito da tanti tasselli colorati che è stato successivamente riprodotto su un grande cartellone, attraverso una serie di pezzettini quadrati di stoffa (10 cm × 10 cm) portati a scuola da tutti i bambini: stoffe di vari colori, anche tipiche della propria cultura d’origine. Anche i piccoli della scuola dell’infanzia hanno portato il loro pezzettino per rendere il cuore ancora più armonioso. Tanti quadretti cuciti tra loro con ago e filo dai docenti, sempre partendo dalle istruzioni dei bambini.

La tela multicolore a forma di cuore, prodotto finale condiviso in continuità con la scuola dell’infanzia, rappresenta un bellissimo simbolo di

coesione, condivisione e collaborazione tra le diverse culture che colorano la scuola, una scuola unica e speciale!

Descrizione del contenuto: attività della scuola infanzia

In accordo con la collega di sezione, si è deciso di strutturare il percorso da intraprendere all'interno del Progetto Accoglienza, previsto dal nostro Progetto di Plesso.

L'ingresso nella scuola dell'infanzia, infatti, costituisce l'inizio di un nuovo cammino che vede il bambino il più delle volte alla sua prima esperienza nel sociale. Il bambino è in un nuovo ambiente, interagisce con persone che non fanno parte del suo contesto familiare, quindi, è proprio in questo momento che si innesca una nuova percezione dell'Io.

Abbiamo scelto come sfondo il Progetto Accoglienza, quindi, perché volevamo offrire ai nostri alunni un ulteriore rinforzo vista la delicatezza del momento particolare e difficile di emergenza sanitaria che stiamo vivendo.

La lunga assenza da scuola, infatti, ha portato anche nei bambini più grandi un senso di smarrimento: ricominciare con serenità dopo tanto tempo è rassicurante e significativo per tutti loro.

Non a caso abbiamo deciso di ispirarci liberamente alla storia di Pezzettino di Leo Lionni (2019).

Il nostro Progetto di ricerca-azione, infatti, parte con Pezzettino in cerca di se stesso, per poi entrare nei più svariati tipi di paesaggio e confrontarsi con i suoi molteplici amici.

Si vuole così accompagnare i bambini a scoprire la bellezza che custodiscono e che consente loro di riconoscersi come esseri unici...

Io sono un pezzetto unico...

Questo è stato possibile solo viaggiando come lui, alla ricerca di se stessi e confrontandosi con gli amici, tutti diversi nelle forme e nei colori.

Per approfondire i concetti di identità e di rispetto, li abbiamo accompagnati in questo percorso attraverso la realizzazione di un libro che ha ripercorso la storia di Pezzettino, fino ad arrivare all'esperienza personale dei bambini stessi.

L'obiettivo è stato quello di farli sentire parte di qualcosa, rinforzare il loro senso di appartenenza a una realtà: questo sono io, io abito a Ponte S. Giovanni, questa è la mia scuola, presento la mia scuola agli altri.

Nella prima fase del Progetto abbiamo presentato agli alunni la storia di Pezzettino. Durante la lettura i bambini hanno mostrato curiosità e interesse, ponendo diverse domande e intervenendo in modo pertinente, dimostrando una certa capacità di ascolto e di attenzione ai dettagli.

Abbiamo particolarmente curato la comprensione del testo, soffermandoci spesso sul significato di alcune parole che i bambini ammettevano di non conoscere.

Abbiamo letto lentamente e con espressione, in modo da far cogliere l'interazione fra i diversi personaggi e far risaltare i momenti di riflessione che si sono alternati nella storia. Gli alunni sono intervenuti più volte soffermandosi anche sulle diverse caratteristiche dei personaggi: hanno riscontrato, infatti, le differenti peculiarità di ognuno, identificandoli talvolta con alcuni animali e altri esseri viventi.

Sempre mostrando le immagini contenute nelle pagine, i bambini hanno cominciato a supportarci nella lettura di alcune parti, avendo intuito dopo le prime battute, quelle successive.

In un secondo momento, dopo aver letto tutto il libro, è stato necessario ripercorrere insieme la strada che Pezzettino ha fatto alla ricerca di se stesso, per consolidare negli alunni la comprensione del testo sottolineando l'importanza di questo lungo e importante viaggio.

Una fase davvero significativa è stata quando ci siamo trovati ad affrontare il momento finale del racconto, in quanto era un aspetto cruciale di passaggio dalla prima parte del nostro lavoro (io sono unico), alla seconda parte, in cui si sviluppava il nostro compito di realtà: presentare la nostra scuola. Devo ammettere che durante questo passaggio uno dei personaggi della storia ci ha aiutato molto, mi riferisco a Quello-Saggio, che è forse stato il personaggio che più ha destato curiosità nei bambini!

Ho posto loro delle domande stimolo circa la conversazione tra Pezzettino e Quello-Saggio e guidandoli hanno notato che è l'unico personaggio a cui il nostro protagonista pone più di una domanda. "Certo! È quello che sa tutto!!!". Dopo aver parlato del viaggio di Pezzettino e su come fosse vuota l'isola Chi-Sono, abbiamo invitato i bambini a ragionare sul perché Quello-Saggio abbia detto a Pezzettino di andare in un posto vuoto e disabitato. Le risposte sono state diverse, qualcuno ha detto che essendo saggio, sapeva che Pezzettino si sarebbe rotto; altri hanno detto che il saggio voleva farlo stare solo.

Devo ammettere che riportare le opinioni dei bambini non è stato sempre semplice, si rischia di distorcerne il contenuto quindi ho sempre cercato di fare ancora più attenzione nel trascrivere la risposta di questo alunno: secondo lui andare in un posto dove non ci fosse nessuno gli avrebbe fatto capire che non poteva mancare a nessuno e che di conseguenza non poteva essere un pezzo mancante, ma era lui. Era se stesso! La risposta mi ha sorpreso molto, per vari motivi, primo perché è stata formulata da un bambino che non ha molta dimestichezza con la lingua italiana e osservare come cercasse con cura le parole mi ha davvero colpito; secondo perché aveva colto con un'unica breve frase l'importanza del percorso che stavamo facendo.

Affrontando questa ultima fase della storia di Pezzettino ho spinto i bambini a riflettere e a ragionare sulle scelte del protagonista, incalzandoli di frequente con domande stimolo che li guidassero verso la consapevolezza di quello che stavamo per raggiungere.

“Pezzettino alla fine stanco e affaticato cammina tra le rocce, inciampa, cade e rompendosi si rende conto che...”.

“Che è fatto di tanti piccoli pezzi!”. “Non è il pezzo di nessuno!”.

Il finale della storia è piaciuto molto ai bambini, Pezzettino che decide di tornare dai suoi amici è una sequenza che li ha colpiti! Il primo pensiero del protagonista, infatti, è per i suoi amici e il fatto che fossero lì ad aspettarlo al ritorno dal lungo viaggio sta a dimostrare l'importanza che hanno gli amici nella vita di tutti.

E in questo momento particolare di distanziamento dovuto all'emergenza sanitaria, sembra che i bambini se ne rendano conto più di ogni altra persona.

Abbiamo chiesto: “Cosa dice Pezzettino ai suoi amici?”.

“Io sono me stesso!”. “Sono io!!!”.

“E voi? Voi... chi siete?”.

“Noi!”. “Noi siamo noi stessi!!!”.

Nei giorni successivi abbiamo fatto riflettere gli alunni proprio su questo aspetto, e su come ciascuno di loro facesse parte di qualcosa di più grande. Tutti insieme, infatti, ognuno con il proprio bagaglio, vivono nella stessa periferia e frequentano la stessa scuola.

Nasce qui il desiderio di presentare e far conoscere la scuola a chiunque voglia visitarla o iscriversi! Abbiamo manifestato, quindi, il desiderio ai bambini di realizzare un libro che riportasse il percorso svolto, in modo da mostrare sia il viaggio intrapreso insieme al nostro nuovo amico, sia il modo in cui siamo soliti lavorare.

Durante la realizzazione del libro abbiamo cercato di stimolarli ad avere un atteggiamento creativo, proponendo varietà di situazioni, tecniche, procedimenti, esperienze e stimoli. Volevamo suggerire ai bambini un modo di procedere che loro stessi sperimentassero da protagonisti attivi del processo educativo. Il nostro intento è stato quello di promuovere attraverso l'azione, l'esplorazione, la manipolazione, l'arte, la conoscenza del territorio, un percorso che guidasse i bambini a riflettere sulle esperienze e a integrare i diversi aspetti della realtà in cui vivono, al fine di sviluppare abilità cognitive che portano alla costruzione di una conoscenza volta ad allargare i propri orizzonti.

Il libro è un documento unico, dato dall'arricchimento personale e di gruppo, è composto dall'unione dei diversi lavori dei bambini ed è stato costruito tutti insieme con un pezzettino di ognuno di noi.

Si è rilevato, inoltre, un valido strumento che testimonia le modalità del lavoro intrapreso, aspetto fondamentale per presentare la nostra scuola

e per mostrare come vengono realizzate le attività proposte. Infine, abbiamo pensato un video che mostra attraverso una diversa modalità il libro stesso e l'itinerario percorso.

Conclusioni e potenziale di sviluppo successivo

Lavorare a questo progetto è stato molto stimolante e sicuramente è stata occasione di forte arricchimento personale per noi docenti e una grande opportunità per i nostri alunni.

La compilazione periodica degli elaborati richiesti ci ha impegnato a lungo, ma ci ha permesso di registrare ogni passo svolto coinvolgendoci moltissimo, in quanto siamo state sempre consapevoli di realizzare un progetto di ricerca-azione estremamente interessante, utile e importante per la realtà del nostro Istituto. Le stesure delle nostre narrazioni, inoltre, ci hanno aiutate a diventare sempre più consapevoli e precise nel riportare i vari momenti, contribuendo anche a una proficua documentazione, che si è rivelata estremamente utile per comprendere meglio il percorso svolto.

Le numerose attività che abbiamo presentato ai nostri alunni sempre con grande entusiasmo, li hanno davvero colpiti e questo è stato possibile vederlo nella evidente partecipazione emotiva che hanno manifestato con i loro commenti, i loro elaborati e i loro contributi sempre originali per la realizzazione dei prodotti finali.

Siamo convinte che la ricerca-azione abbia contribuito a esaltare tutti quegli aspetti utili per un corretto processo di apprendimento: “fare, dire, narrare, parlare, leggere, creare. Ricordare, ma anche imparare, stupirsi, sorridere, domandare, osservare, sperare [...] danno la misura concreta di azioni didattiche di sicuro effetto che quando hanno il loro carattere didattico-scolastico [...] hanno anche una forza che va oltre la normale routine, spesso ignorata nella pratica quale è quella, appunto, di essere flessibili, di stupirsi, di imparare” (De Santis, 2006, pp. 113-114).

Siamo concordi nel sostenere che progetti di ricerca-azione, come questo appena concluso, siano di forte impatto in realtà come la nostra, in quanto contribuiscono a realizzare esperienze concrete utili ai nostri alunni. Questo progetto, infatti, ha permesso a noi docenti di porci in una condizione di esplorare noi stesse, rendendoci sempre più consapevoli e concordi circa le scelte da intraprendere per calibrarle al meglio nella nostra realtà, sia per ciascun alunno sia per noi stesse.

Lavorate in team, inoltre, ci ha aiutate a rafforzare un aspetto fondamentale della professione dell'insegnante: la collaborazione con i colleghi. A volte sembra un aspetto scontato, ma solo attuando e condivi-

dendo le nostre scelte e “registrando” gli effetti che hanno sulla nostra realtà, sulle nostre classi, su ogni singolo alunno, possiamo davvero creare delle buone pratiche.

2. Un’esperienza di accoglienza degli alunni NAI

di *Antonella Luciana Di Cato*

*Ogni bambino è speciale.
I bambini sono come farfalle nel vento...
Alcuni possono volare più di altri, ma ognuno
vola nel modo migliore...
Perché, quindi fare dei paragoni?
Ognuno è diverso, ognuno è speciale, ognuno
è bello e unico!!!*

Power Point realizzato dai bambini,
a.s. 2020/2021

Il Progetto FAMI 740, Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri, ha come finalità il coinvolgimento dei docenti di ogni ordine e grado in percorsi di ricerca-azione, con la costituzione di reti di scopo per una gestione coordinata e partecipata della formazione, la diffusione della documentazione della ricerca e delle buone pratiche e la creazione di una piattaforma per la documentazione dei materiali didattici creati e della ricerca-azione, una proposta che consenta di rispondere in modo organico ed efficace alle sfide della pluralità e della complessità odierna che caratterizzano la scuola.

L’Istituto Comprensivo Perugia 11

Come introduzione preliminare al lavoro di ricerca-azione operata nelle mie sedi di insegnamento, presento brevemente l’Istituto Comprensivo “Perugia 11” e le pratiche inclusive per gli alunni con background migratorio, adottate dall’intera scuola che dall’anno scolastico 2018/2019 ha predisposto il Protocollo di accoglienza (estratti salienti tratti da PTOF, RAV e Protocollo di accoglienza).

L’Istituto Comprensivo Perugia 11, istituito all’inizio dell’anno scolastico 2014/2015, è costituito dalle scuole dell’infanzia “Il giardino di Bibi”, “Montessori via Simpatica” e “A. Gabelli”, dalle scuole primarie “E. Pestalozzi”, “A. Gabelli” e dalla scuola secondaria di 1° Grado “G. Pascoli”.

Il territorio in cui sorge la scuola è situato nei pressi della stazione ferroviaria e di quella del mini-metrò e si estende nei quartieri di Madonna

Alta, Bellocchio e Case Bruciate. Nel quartiere si trovano aree verdi pubbliche di discreta estensione, strutture sportive (fra cui anche una piscina) e una biblioteca per ragazzi; sono presenti numerosi servizi del settore terziario (banche, assicurazioni, uffici comunali, provinciali e statali, servizi di assistenza sanitaria pubblici e privati, centri commerciali). Le famiglie residenti sono di diversa estrazione economico-sociale e di diversa nazionalità; questo fa sì che l'offerta formativa vada incontro alle diverse esigenze dell'utenza, diversificando le opzioni ma, allo stesso tempo, salvaguardando l'unitarietà della formazione offerta.

In base alle rilevazioni effettuate e alle esperienze fatte nel passato, l'Istituto ha individuato tra i principali bisogni formativi degli studenti con origine migratoria l'alfabetizzazione e il perfezionamento dell'italiano come lingua seconda, attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana, da organizzare anche in collaborazione con gli enti locali e il terzo settore, con l'apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali (PTOF 2019-2022).

Per una fattiva inclusione degli alunni con background migratorio e in particolare di quelli di recente immigrazione, la scuola si impegna ad attivare percorsi efficaci che diano spazio a un'educazione interculturale basata sull'accoglienza e sulla socializzazione. La scuola istituisce corsi di prima alfabetizzazione L2, nei limiti delle risorse economiche disponibili, e laboratori linguistici pomeridiani per gli studenti di recente immigrazione (NAI), strutturati secondo i livelli di competenza specifiche per la L2.

Si propone un ulteriore progetto, che prevede attività di sostegno nello svolgimento dei compiti e nel recupero di abilità e competenze, a cui vi accedono in grande parte gli alunni che hanno bisogno di un rafforzamento linguistico.

I progetti, messi in atto dalla scuola, hanno l'obiettivo di migliorare e qualificare l'integrazione degli alunni, affinché l'incontro tra le diverse culture possa diventare una reale esperienza di arricchimento e consentire il superamento di stereotipi e pregiudizi.

L'iscrizione degli alunni che vengono da altri paesi è regolata dal DPR n. 394/99 che stabilisce:

- il diritto all'istruzione, indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno in Italia;
- il criterio dell'età anagrafica per l'inserimento nelle classi.

Il criterio dell'età anagrafica per l'iscrizione alla classe di frequenza va temperato con le competenze, abilità e livelli di preparazione effettiva-

mente posseduti dall'alunno e quindi con la capacità di seguire proficuamente le attività didattiche della classe.

Tali competenze vengono accertate dal Consiglio di classe/interclasse al momento dell'inserimento dell'alunno/a.

Il Consiglio, tenendo conto dei risultati ottenuti e del percorso di studi effettuato, decide di inserire l'alunno/a in una classe immediatamente precedente o successiva a quella di età anagrafica. Nel caso di scarsa o nulla conoscenza della lingua italiana, la frequenza durante il primo anno di inserimento è essenzialmente finalizzata all'alfabetizzazione linguistica e alla socializzazione.

Il plesso “Enrico Pestalozzi”

La scuola primaria Enrico Pestalozzi si trova nel quartiere Bellocchio, proprio a ridosso della stazione ferroviaria di Perugia.

La scuola ha una naturale vocazione all'integrazione e all'accoglienza. Quest'ultimo aspetto ha assunto un valore profondo specie negli ultimi anni, in cui accogliere ha significato armonizzare le diversità delle molte culture presenti, e lo spirito che anima il lavoro degli insegnanti cerca di riconoscerle, per costruire valori condivisi. Accogliere è stato, ed è, dare a tutti i bambini gli stessi diritti, insegnando loro una nuova lingua, veicolo di successo scolastico, ma soprattutto codice per ricostituire nuove relazioni affettive, spesso interrotte bruscamente con amici e familiari, in paesi oltre gli oceani. Il plesso Pestalozzi può vantare, quindi, tra i suoi punti di forza un requisito imprescindibile per la scuola di oggi: “l'accoglienza”. Da anni accoglie i bambini nella loro unicità: ogni alunno trova il suo spazio, nel rispetto della sua persona, dei suoi tempi e dei suoi modi di apprendimento.

I bambini sono introdotti alla realtà attraverso il metodo dell'esperienza che li coinvolge in attività di apprendimento sempre nuove ed efficaci. Gli insegnanti sono punti di riferimento fondamentali per la crescita intellettuale e affettiva di questi bambini (Pascolini, 2019).

Nell'anno scolastico in corso, la scuola è frequentata da oltre 100 alunni e si è scelto di credere e investire nella ricchezza dei linguaggi della lettura, della musica, dell'espressività corporea attraverso l'attivazione di alcuni progetti all'interno del plesso, e partecipazioni a Concorsi a livello nazionale.

La progettazione in rete con gli altri Istituti Comprensivi nasce dall'esigenza di condividere un percorso sinergico, che veda protagoniste le scuole, in un dialogo di confronto su finalità, obiettivi, strategie, azioni, per la costruzione di un curriculum verticale per competenze che verta sulla

“centralità” della persona. La costruzione del curriculum è orientata allo sviluppo delle competenze di base e trasversali degli alunni e, al contempo, alla valorizzazione delle diversità, delle intelligenze e potenzialità di ogni alunno, per una scuola inclusiva “di tutti e di ciascuno”. Pertanto la Scuola deve attivarsi per:

- far apprendere, valorizzando la singolarità di tutti e di ciascuno, per dare significato all’identità culturale di ogni studente;
- promuovere e favorire un clima positivo di relazione, di confronto dialogico, di condivisione, di rispetto reciproco in un contesto sistemico motivazionale ed efficiente, per favorire i valori dell’appartenenza e della partecipazione. Il progetto in rete si pone due importanti finalità:
- da un lato, diffondere e portare a sistema le buone pratiche e gli orientamenti condivisi, fin qui sperimentati;
- dall’altro imparare e insegnare a vivere insieme, uguali e diversi, cittadini di uno stesso Paese.

Le Indicazioni Nazionali del 2012 precisano che “nel suo itinerario formativo ed esistenziale lo studente si trova a interagire con culture diverse” (MIUR, p. 1). Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati, affinché ogni persona sviluppi un’identità consapevole e aperta. La piena attuazione del riconoscimento e delle garanzie della libertà, dell’uguaglianza, nel rispetto delle differenze di tutti e dell’identità di ciascuno, richiede, in modo ancor più attento e mirato, l’impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola.

L’educazione interculturale si sviluppa, quindi, in un impegno progettuale e organizzativo fondato sulla collaborazione e sulla partecipazione di tutti i soggetti coinvolti, compresi gli enti, i servizi e le associazioni, attivando un continuo confronto tra gli operatori della scuola e tra i soggetti impegnati nel territorio o investiti di responsabilità sociali.

Il progetto si propone di rispondere al bisogno degli alunni di origine immigrata di prima e seconda generazione, inseriti nelle diverse scuole, di migliorare le loro competenze linguistiche e, di conseguenza, le capacità relazionali con il contesto classe in cui sono inseriti e con il contesto sociale e territoriale di riferimento e di offrire strumenti per acquisire migliori competenze disciplinari. Le azioni previste sono volte a promuovere l’inclusione, la coesione sociale e il rispetto delle diversità che ha come principale obiettivo quello di facilitare l’integrazione linguistica dei migranti nei paesi ospitanti.

Per questo motivo in tutte le scuole della rete vengono organizzati corsi di prima alfabetizzazione e potenziamento linguistico (scuola pri-

maria e scuola secondaria) per ogni fascia d'età che tengano conto dei diversi livelli di conoscenza della lingua e che abbiano una significativa ricaduta nel contesto scolastico e familiare dell'alunno. All'interno delle istituzioni scolastiche, pertanto, è necessario avere un insieme di orientamenti condivisi sul piano culturale ed educativo, individuare alcuni punti fermi sul piano normativo e dare suggerimenti di carattere organizzativo e didattico, al fine di garantire l'integrazione, la valorizzazione dell'identità culturale e il successo formativo di ogni alunno (Progettazione in Rete 2021/2022).

Si cerca di favorire la partecipazione della famiglia alla vita della scuola, condividendo i criteri formativi che sottendono le scelte organizzative, investendo su un rapporto franco di condivisione e fiducia.

Dal punto di vista metodologico è fondamentale il riferimento alla parola esperienza, condizione per crescere e imparare, intesa non solo come semplice fare, ma come fare consapevole.

La sempre maggiore complessità ed eterogeneità delle classi del nostro Istituto rende indispensabile l'utilizzo quotidiano di una didattica di tipo inclusivo, per fornire a tutti gli alunni le risposte di cui hanno bisogno, nella ferma convinzione che la diversità sia una risorsa per l'istruzione e non un elemento di debolezza. L'integrazione, pertanto, è intesa come processo vivo che si realizza giorno dopo giorno nell'incontro e nel confronto, attraverso la valorizzazione dei saperi e delle abilità alternative.

La scuola diventa luogo di accoglienza, di incontro-confronto-scambio fra culture, con una triplice funzione:

1. accoglienza e integrazione degli alunni non italofoni nella nostra lingua;
2. cultura, nel rispetto e nella valorizzazione della lingua e della cultura di origine;
3. promozione di una cultura del dialogo e della reciprocità mediante percorsi educativi che coinvolgano tutti gli alunni italiani e non, in una formazione che proceda dalla consapevolezza di sé all'accoglienza dell'altro, all'acquisizione di un'identità multipla che superi gli angusti confini etnocentrici per lasciarsi contaminare da altre culture.

Interessante è il ricorso a nuove figure professionali quali il mediatore culturale e il mediatore linguistico (CM 205/90; L. 40/98) come figure ponte per facilitazione del dialogo fra la cultura di origine e la cultura di accoglienza.

Il Processo di lavoro del Progetto FAMI

Presentazione della classe

La classe quinta della scuola primaria E. Pestalozzi risulta formata per l'anno scolastico 2020/2021 da 17 alunni, 11 maschi e 6 femmine, un'alunna NAI, di origini colombiane, si è inserita da pochi mesi e presenta molte difficoltà disciplinari, nello specifico nella lingua scritta.

Gli alunni di nazionalità italiana sono tre, tra questi soltanto uno ha entrambi i genitori italiani.

Gli altri bambini provengono da famiglie originarie delle Filippine, dell'Ecuador, dell'Eritrea, della Romania, della Nigeria e del Camerun.

Alcuni genitori conoscono abbastanza bene la lingua italiana, altri hanno delle difficoltà a esprimersi in una lingua diversa da quella del loro paese d'origine. Un alunno di origine africana, arrivato due anni fa dal proprio paese d'origine, manifesta a oggi delle evidenti difficoltà di apprendimento, soprattutto per quanto riguarda il lavoro scritto ed è in fase di certificazione.

Alla luce della complessità del gruppo classe e delle problematiche di natura disciplinare che si sono verificate nei precedenti anni scolastici, il team docente ha rinforzato il percorso educativo inerente alle regole di comportamento e di convivenza civile, con momenti di riflessione e contenuti di cittadinanza attiva trasversali a tutte le discipline.

Nello specifico, nel periodo di DAD, nella progettazione/programmazione della didattica per l'alunna NAI, ho posto l'attenzione su due aree di intervento:

1. l'area affettivo relazionale ha riguardato la prevenzione del disagio (rispetto dell'altro e della sua diversità) per promuovere una condizione di benessere;
2. l'area didattica ha riguardato lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze individuali, l'adozione di metodologie diverse in relazione al contesto classe, l'integrazione degli alunni con background migratorio e NAI nel rispetto dei diversi patrimoni culturali.

Nella prima fase dell'accoglienza dell'alunna NAI, ho rilevato le sue competenze in ingresso e, in presenza del mediatore culturale, ho avuto un colloquio iniziale con i nonni che non comprendevano la lingua italiana per raccogliere informazioni sulla storia personale, sulla loro situazione linguistica e familiare. I nonni hanno fornito riferimenti telefonici, per essere all'evenienza contattati, risultati di seguito non sempre raggiungibili.

Il CIDIS Onlus, Centro di Informazione, Documentazione e Iniziativa per lo Sviluppo, ha dato sostegno ai docenti della scuola attraverso interventi di mediazione linguistico-culturale, con la funzione specifica di supportare gli alunni e le loro famiglie.

Per l'apprendimento della lingua italiana da parte sua, ho ritenuto opportuno sostenerla nelle attività di comprensione, produzione orale, creazione di un lessico di base, acquisizione di tecniche di lettura e di scrittura. L'alunna scrive sempre con la matita e in carattere stampatello, predilige il disegno, fatica nel rispetto delle regole all'interno della classe. Per lavorare nel migliore dei modi sono state adottate alcune semplici misure:

- dispensa della scrittura veloce sotto dettatura;
- utilizzo di testi semplificati;
- programmazione di tempi più lunghi per prove scritte e per lo studio a casa;
- organizzazione di interrogazioni programmate;
- predisposizione di prove scritte differenziate.

Nella fase di “didattica a distanza” il percorso dell'alunna si è mantenuto positivo fino agli inizi di marzo 2021, quando in parte si è interrotto perché faticava maggiormente a seguire le attività con la nuova modalità. All'alunna la scuola ha fornito un *device* (un tablet nello specifico) perché sprovvista di strumento opportuno e di connessione per poter seguire le video-lezioni.

La valutazione formativa è stata privilegiata rispetto a quella “sommativa”, rivolta comunque ai processi e non solo ai prodotti, in cui sono stati presi in considerazione:

- il percorso scolastico pregresso;
- la situazione di partenza e i progressi seguiti in itinere;
- i risultati ottenuti nell'apprendimento dell'italiano L2 e nei percorsi disciplinari programma.

Pratiche inclusive

La presenza di alunni NAI pone una sfida pedagogica, culturale e organizzativa assai stimolante, ma impegnativa per i numerosi interrogativi e bisogni a cui occorre dare risposta e da cui prende spunto il Project work guidato dal team di classe “Comunicare l'accoglienza IO TU ... E LA NUOVA ARRIVATA”.

Il percorso è stato realizzato in presenza con il coinvolgimento degli alunni della classe quinta, precedentemente descritta. La composizione multiculturalmente degli studenti di questa classe, ha posto noi insegnanti di fronte alla consapevolezza che a volte accogliere non è sufficiente, in quanto occorre costruire con i bambini le condizioni per consentire un adeguato e proficuo progetto di inclusione e di alfabetizzazione scolastica.

Le fasi di applicazione dell'Unità di Apprendimento, sin dal momento della sua presentazione, sono state accolte dal team di classe come un'interessante opportunità per sperimentare nuove occasioni di confronto, soprattutto perché in essa processi di tipo comunicativo e relazionale sono discretamente costruiti. Il team ha deciso di procedere con un percorso incentrato su momenti di condivisione e confronto di gruppo (circle time), integrati da laboratori creativi e di riflessione concettuale e linguistica (brainstorming).

I bambini e le loro famiglie hanno condiviso con le insegnanti l'importanza di conoscere in maniera più approfondita la nuova compagna e di imparare a comunicare e a rispettare le regole esplicite e implicite di uno scambio, motivo di crescita individuale e di gruppo.

Il piano di lavoro dell'Unità di Apprendimento è stato strutturato in 7 fasi importanti:

Fase 1: Saluto di benvenuto all'alunna NAI attraverso il gioco del gomito

La prima attività è stata di creare un cerchio, il "Cerchio magico". Perché risultasse davvero tale è stato necessario definire, sin dal primo momento, le sue regole, sottolineando che a tutti consentiva di guardarsi negli occhi e di sentirsi realmente parte di un gruppo. Mentre rivolgevano alcune domande, le insegnanti hanno proposto il gioco del gomito: il primo studente che parla prende il filo, finito di parlare lo lancia a un compagno che a sua volta lo lancia a un altro compagno e così via, fino a che tutti gli alunni non hanno costruito una "ragnatela", una rete di fili e intrecci dove nessuno è escluso.

Fase 2: La mia carta d'identità

Laboratorio creativo

Ai bambini sono stati consegnati 2 fogli: un rettangolo vuoto e un altro con indicazioni sulla compilazione chiedendo:

- il disegno della carta geografica del Paese scelto;
- il nome del Paese;
- un simbolo a scelta tra: cucina (piatto tipico, cibo, ingrediente), musica (cantante, musicista, strumento musicale), moneta, bandiera.

Il rettangolo (maschera operativa che è stata utilizzata nei diversi la-

boratori creativi) vuoto è servito per realizzare una personale carta gioco, uno strumento funzionale al momento di confronto in modalità *circle time*, seguendo le indicazioni. Ciascun bambino ha costruito e arricchito di contenuti grafici e informazioni la propria carta gioco. Questa attività ha avuto un carattere giocoso e i bambini si sono divertiti molto. Ognuno ha potuto scegliere, a proprio piacimento, se inserire nella carta gioco il Paese in cui è nato, oppure quello del genitore se nato altrove o l'Italia.

Fase 3: Presentare il tema delle regole attraverso un cartellone da realizzare insieme

In gruppi di 3 i bambini scelgono quale regola rappresentare tramite disegno. I disegni vengono poi messi in un unico cartellone con poche parole chiave scritte in stampato riferite alle regole.

Fase 4: Presentare i nostri strumenti di lavoro e i nostri spazi (tablet, libri di testo)

Alla bambina vengono presentati, tramite conversazione guidata, gli strumenti che la classe è solita utilizzare e vengono poi presentati gli ambienti: la classe, il bagno, il cortile.

Fase 5: Il nostro orario settimanale

La classe presenta alla nuova alunna l'orario settimanale attraverso la realizzazione di un cartellone, associando alla materia un piccolo simbolo che possa aiutare l'alunna a identificare meglio la materia.

Fase 6: Indagini sulle preferenze

Riprendendo le carte d'identità, la classe suddivisa in gruppi ha svolto un'indagine statistica per farsi conoscere meglio e per conoscersi meglio, lavorando sui vari ambiti di preferenza.

Fase 7: Creazione del Power Point sull'esperienza vissuta

I bambini e le famiglie realizzano e presentano un prodotto multimediale (Power Point), composto da immagini, foto e piccole descrizioni, in cui viene presentata la scuola primaria Enrico Pestalozzi alla compagna NAI, al fine di permettere la sua integrazione all'interno della classe.

Il prodotto multimediale è stato condiviso con le famiglie degli alunni, l'intero Istituto Comprensivo di appartenenza e alcune *slides* sono state inserite nel video inerente alla continuità educativo-didattica 2020/2021.

Considerazioni finali

La formazione degli insegnanti che operano in scuole inserite in contesti multiculturali è una priorità riconosciuta a livello Internazionale e garanzia di una scuola inclusiva e di qualità. I documenti europei sulla scuola e la valutazione degli esiti scolastici degli studenti, la normativa (Legge 59/1997, art. 21; Legge 107/2015, art. 1 commi 1-3; Consiglio di Lisbona, 2000) e la ricerca pedagogica e didattica convergono nel sottolineare il ruolo cruciale della preparazione professionale degli insegnanti per rispondere alle sfide educative, sociali e culturali legate all'incremento di studenti e alunni con background migratori e linguistico culturali diversi. Tra le competenze richieste da contesti scolastici plurali in cui la multiculturalità si presenta con caratteristiche diversificate, un posto di rilievo lo occupa la capacità di acquisire competenze di ricerca e di sviluppare un atteggiamento riflessivo che riduca la distanza tra prassi e teoria. La ricerca pedagogica, infatti, soprattutto nell'ultimo decennio, è stata coinvolta in modo continuo e progressivo ad approfondire gli studi sulla presenza ormai strutturale dei migranti nella società, ridefinendo i campi di azione a partire dalla conoscenza della situazione interna e oltralpe che incornicia i flussi umani.

L'impostazione di uno studio teorico e prassico si accompagna alla necessità di condividere e ampliare lo sguardo sull'Europa e sul mondo, seguendo quel respiro aperto, globale, dinamico che è proprio della pedagogia: un pensiero plurale verso una transcultura capace di attraversare e oltrepassare i singolarismi, visto che siamo "immersi in un universo di codici e culture plurali e conflittuali, ci muoviamo tra spinte centrifughe" (Pinto Minerva, 1996, p. 33). Pur nella consapevolezza che la scuola italiana ha già prodotto una serie cospicua e significativa di esperienze, conseguentemente alla trasformazione del nostro Paese da terra di emigranti a terra di immigrati, si deve constatare la ridotta circolarità di tale patrimonio, nonché il difetto di diffusione di specifiche metodologie riconosciute come interculturali. E uno dei luoghi deputati a gestire l'incontro di culture diverse è, infatti, la scuola, che deve educare all'intercultura, smascherando i pregiudizi e gli stereotipi, valorizzando le differenze, ma anche cercando dei punti comuni. Nelle società contemporanee la scuola si configura come uno dei nodi cruciali perché, attraverso i processi formativi e di socializzazione, si prefigura l'accesso allo spazio pubblico e alle risorse sociali. Si tratta di agire, allora, in più aree: dando risposta a specifiche criticità che possono essere incontrate da apprendenti/gruppi con retroterra diversi; lavorando a una ridefinizione di ambienti educativi per tutti i soggetti/gruppi; prestando specifica attenzione anche

ad azioni che riguardano l'intero sistema formativo integrato (comunità educante); analizzando le situazioni-problema; progettando gli strumenti di monitoraggio e valutazione; monitorando e verificando; ridiscutendo il progetto (sia nei suoi aspetti educativo operativi che nei suoi presupposti teorico-pedagogici); progettando, infine, nuovi percorsi (Zoletto, 2020, pp. 66-74).

La ricerca-azione è stata un arricchimento culturale individuale e di gruppo, uno strumento capace di far fare agli alunni un passo avanti verso un avvenire di pace, di solidarietà, di amore. Le diverse culture presenti in classe sono diventate patrimonio comune, in quanto messe in relazione tra di loro, ma hanno anche rafforzato e valorizzato l'identità di ciascun bambino. Essi hanno imparato a guardare il mondo negli occhi, trovando sicurezza nel confrontarsi con stili di vita e di pensiero differenti, ad accettare e convivere costruttivamente e a comprendere che non esiste una cultura intrinsecamente migliore delle altre.

La ricerca-azione ha favorito la valorizzazione delle culture di tutti gli alunni, come patrimonio a disposizione di tutti, per la realizzazione di una società inclusiva, orientata al rispetto dei valori, dello scambio e della tolleranza.

3. Ti presento la mia scuola: un progetto per la scuola primaria

di *Lucia Procopio, Laura Tamburo*

Il contesto e il processo

Le scuole primarie Piave e Capoluogo dell'IC Foligno2 gravitano rispettivamente in un'area periferica e nel centro storico altamente popolate da nuclei familiari provenienti da diversi Paesi, in particolar modo Albania, Romania, Macedonia, Tunisia, Marocco, Algeria e Nigeria. Tutte le classi dei due plessi dalla prima alla quinta (16 classi in totale) hanno partecipato al Progetto, con un importante lavoro di progettazione e di condivisione per colleghi, alunni e famiglie coinvolte.

La massiccia adesione ha garantito una reale efficacia di ogni attività per i soggetti interessati.

Il lungo periodo di chiusura delle scuole a causa dell'emergenza sanitaria a partire da marzo 2020 ci ha obbligato a focalizzare l'attenzione sulla ricaduta che tale esperienza ha avuto sui bambini, sulle loro famiglie e sul nostro modo di fare scuola. Molte famiglie si sono trovate in

grande difficoltà nell'usare registro elettronico, piattaforma di istituto, risorse digitali, sebbene dotati di strumentazione tecnologica adeguata, anche fornita dalla scuola. Questo ha comportato un isolamento dei bambini e delle famiglie con gravi conseguenze sul piano educativo-didattico e soprattutto sociale. È stato un momento di discussione, analisi e confronto tra docenti. Si è così deciso di progettare una UDA che prevedesse di presentare la nostra scuola a un'ipotetica famiglia che avesse voluto iscriversi. La presentazione della Scuola non avrebbe previsto solo una spiegazione sulle modalità di funzionamento o sull'ubicazione topografica ma anche su come funzionano gli strumenti digitali con i quali si integrano e si articolano le quotidiane attività scolastiche (registro elettronico, piattaforma di istituto, risorse digitali) che tanto peso hanno avuto nel periodo di chiusura. La scelta di procedere in tale direzione è stata dettata dal fatto che in realtà la necessità di spiegare a qualcun altro come utilizzare determinati strumenti, avrebbe comportato da parte dei bambini essere innanzitutto in grado di acquisirli e utilizzarli per poi poterli riversare ai pari attraverso un lavoro di riflessione e metacognizione sul percorso svolto.

Durante le prime settimane dell'anno scolastico 2020/2021 all'interno del Plesso, collegialmente, le docenti hanno provveduto all'ideazione dell'UDA, non solo definendone titolo, obiettivi e fasi operative ma soprattutto prevedendo la realizzazione di prodotti finali (video-tutorial) che fossero realmente utili ad alunni e famiglie.

Nel socializzare ufficialmente quanto progettato, all'interno dei consigli di interclasse, comunicando temi, argomenti, attività, finalità e scopi, è stata chiesta la collaborazione delle famiglie, rammentando l'importanza della coesione e della corresponsabilità che caratterizza il rapporto scuola-famiglia.

Nelle prime fasi attraverso una attività di brainstorming i diversi gruppi classe hanno potuto riflettere su cosa comunicare a un eventuale visitatore interessato alla nostra scuola, per esempio una famiglia che deve scegliere in quale scuola primaria mandare il figlio. Le insegnanti hanno posto domande stimolo riguardo le attività da svolgere che hanno consentito la formulazione di ipotesi sul tipo di lavoro da fare ed hanno monitorato e organizzato quanto presentato dagli alunni.

In seguito le varie classi hanno realizzato una serie attività propeedeutiche ai prodotti finali, come per esempio la rappresentazione degli spazi scolastici, il collegamento al registro per vedere i compiti, alla G-classroom per condividere lavori e attività, il salvataggio di lavori e l'invio di informazioni, l'esecuzione di attività sui libri in formato digitale, l'utilizzo di programmi, applicazioni e strumenti per realizzare video

tutorial, le indagini in classe sulle lingue parlate nelle proprie famiglie e la realizzazione di istogrammi, oltre alla ricerca degli aspetti caratterizzanti la propria scuola con la creazione di uno slogan per pubblicizzare il proprio Plesso.

Da questo sono scaturite produzioni grafico-pittoriche, stesure di testi e tracce, ideazioni e realizzazioni di video tutorial, utilizzo di mezzi multimediali per raccogliere i contributi degli alunni e delle famiglie, per esempio nelle classi seconde del plesso Piave è stato chiesto di registrare e di inviare un video-messaggio dello slogan “Da noi il sole arriva prima” nella lingua o nel dialetto d’origine.

Il prodotto finale

I prodotti finali sono stati: video di presentazione della scuola in lingua inglese e video-messaggio dello slogan realizzato da tutte le famiglie nelle varie lingue e dialetti di origine; video tutorial bambini per i bambini e le loro famiglie con le istruzioni per l’utilizzo del Registro Elettronico, della piattaforma d’istituto g-suite e delle versioni digitali dei libri di testo.

La diffusione di questi prodotti finali ha visto subito un immediato utilizzo negli open-day dell’Istituto di dicembre e gennaio dello stesso anno scolastico, a conferma della reale efficacia del compito di realtà svolto.

Inoltre nelle successive sospensioni delle attività didattiche in presenza, si è constatato una maggiore, se non in alcuni casi totale partecipazione on line degli alunni e delle loro famiglie, sin dal primo giorno, con la conseguente inclusione anche dei nuclei familiari che precedentemente aveva incontrato notevoli difficoltà. Questa evidente differenza di partecipazione ha fatto sì che la scuola non si fermasse, ma che potesse essere spazio di incontro e socializzazione, sebbene in modalità a distanza questa volta senza soluzione di continuità.

Bibliografia

Un’esperienza di accoglienza degli alunni (NAI)

Consiglio Europeo di Lisbona (2000). Conclusioni della Presidenza. Disponibile in: www.europarl.europa.eu/summits/lisI_it.htm (23-24 marzo 2000).

DL, 19 febbraio 2004 n. 59. *Definizione delle norme generali relative alla Scuola dell’Infanzia e al primo ciclo dell’istruzione.*

DPR, 31 agosto 1999 n. 394. *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.*

- Istituto Comprensivo Perugia 11 (2019). *PTOF – Piano Triennale dell’Offerta Formativa 2019-2022*. Disponibile in: www.istitutocomprensivoperugia11.edu.it (31/12/2019).
- Istituzioni Scolastiche Area Centro-Sud Perugia (2021).
- L., 6 marzo 1998 n. 40. *Disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*.
- L., 15 marzo 1997 n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*.
- L. 13 luglio 2015 n. 107 Commi 1-3.
- MIUR (1990). CM n. 205. *La scuola dell’obbligo e gli alunni stranieri. L’educazione interculturale*.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della Scuola dell’Infanzia e del primo ciclo d’istruzione*.
- Pascolini, F. (2019). *Noi Bambini del Mondo per costruire competenze di cittadinanza*. Perugia: Morlacchi.
- Pinto Minerva, F. (1996). *Le parole dell’intercultura*. Bari: Mario Adda.
- Progettazione in rete. *Noi bambini del Mondo*.
- Zoletto, D. (2020). *Ricerca-azione e trasformazione delle pratiche didattiche. L’esperienza del Piano pluriennale di formazione per le scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*. Milano: FrancoAngeli.

Ti presento la mia scuola: un progetto per la scuola primaria

- Cecchinato F., Nicolini D. (a cura di) (2005). *Action learning*. Milano: Il Sole 24 Ore.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Colucci, F.P., Colombo, M., Montali, L. (2008). *La ricerca-intervento*. Bologna: il Mulino.
- Cunningham, B. (1976). Action research toward a procedural model. *Human Relations*, 29(3), 215-238.
- Geertz, G. (1988). *Antropologia interpretativa*. Bologna: il Mulino.
- Habermas, J. (1981). *Teoria dell’agire comunicativo*. Bologna: il Mulino.

Accogliere in continuità: presentazione di un Progetto Ponte

- ANCITEL, ANCI, Ministero dell’Ambiente (2016). “*Non mi rifiuto*” il rap della raccolta differenziata. Disponibile al sito <https://youtu.be/908b9t2275E>.
- Aristodemo, P., Gaiba, C., Pozzoli, O., Savino, B., *L’accoglienza: un’attività (stra) ordinaria*, Pearson, 2018, testo disponibile al sito <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/accoglienza-attivita-straordinaria.html>.
- Bruni, E.M. (Eds.) (2019). *Una pedagogia possibile per l’Intercultura*, Milano: FrancoAngeli.
- Cacchione, E. (2015). L’importanza del contesto nell’attività educativa. *Tuttoscuola*, 549, 33.

- Colaiacono, L., De Santis, M., Rosati, A. (Eds.) (2007). *Sull'educazione. Analisi epistemologica e istruzione scolastica*. Roma: Anicia.
- Consiglio d'Europa (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità*, I Strasburgo.
- De Santis, M. (2006). *Problemi e prospettive dell'insegnamento. Fondamenti di Didattica Generale*. Perugia: Morlacchi.
- Fabiatti, U. (Ed.) (1993). *Il sapere dell'antropologia*. Milano: Mursia.
- Lionni, L. (2019). *Pezzettino*. Milano: Babalibri.
- Marchegiani, G. (2015). *Iole, la balena mangiaparole*. Verona: Gribaudo.
- MPI (1994), *Circolare Ministeriale n. 73, Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*.
- Perucca, A. (2017). *Pedagogia Interculturale*. Lecce: Libellula Edizioni.
- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e Pedagogia interculturale*. Trento: Erickson.

11. Pratiche di accoglienza nella scuola secondaria di primo grado

1. La scuola come punto di partenza: la realizzazione di un video nella scuola secondaria di primo grado

di *Debora Dolci, Roberta Mazzei*

La nuova scuola di Imad

La scuola secondaria Rosselli Rasetti di Castiglione del Lago (PG) è il punto di riferimento educativo e pedagogico, non solo del comune di Castiglione ma anche di tanti piccoli paesi vicini. La popolazione vive al confine fra Umbria e Toscana e riceve stimoli culturali e vivacità da entrambe le parti. Il territorio è valorizzato sia per il turismo attratto dalla bellezza paesaggistica offerta dal lago Trasimeno, sia per le molte aziende agricole.

Gli alunni con background migratorio presenti nella scuola sono per la maggior parte di seconda generazione e appartenenti a comunità integrate in modo adeguato provenienti dal Marocco e dall'Algeria.

Iniziando un percorso di ricerca-azione le docenti coinvolte hanno da subito riscontrato due necessità rilevanti: l'accoglienza all'arrivo di alunni di prima immigrazione e la valorizzazione della cultura e della provenienza di ciascun alunno di seconda generazione, in concomitanza con il potenziamento dell'italiano come lingua di studio e mezzo per accedere all'istruzione superiore e a una crescita personale.

L'analisi dei bisogni e dell'identità del territorio è andata a confluire in un esame ancora più ampio dovuto al progredire della situazione relativa alla pandemia da Sars Covid-19, questa situazione ha portato in primo piano il desiderio di scambio e relazione e la difficoltà per gli alunni di usufruire tutti degli stessi mezzi e strumenti.

Preso atto di tutte le variabili, il team di ricerca-azione composto dalle professoressa Roberta Mazzei e Debora Dolci, ha individuato la classe se-

conda B per la realizzazione di un progetto di accoglienza al fine di favorire l'integrazione di due studenti, un neo arrivato con una storia complessa di doppia migrazione e un'altra alunna, presente in Italia da due anni.

I due studenti provengono da contesti familiari molto diversi. In entrambi i casi la scuola si presentava come unico veicolo per l'apprendimento della lingua italiana.

La classe di inserimento risultava vivace, con alcuni conflitti di relazione e difficoltà a lavorare insieme dovuti anche ai lunghi periodi di distanza. Dal punto di vista dell'apprendimento gli alunni avevano affrontato l'inizio della seconda classe con un livello base di competenze nelle diverse discipline.

Il progetto si presenta adatto anche a elaborare strategie condivise per il lavoro insieme e per garantire un ambiente sereno di apprendimento. La forma scelta è quella della videointervista da rivolgere ai due ragazzi con background migratorio, così da favorire la socializzazione e l'empatia.

Le prime fasi del progetto vedono coinvolte le insegnanti insieme alla coordinatrice della classe e professoressa di italiano, Alessandra Cavarretta. Proprio quando le pratiche burocratiche come liberatorie per le immagini e circolari erano state espletate, la situazione relativa alla Pandemia costringe la regione Umbria a decretare il ritorno alla Didattica a distanza a partire dal 3 novembre 2020.

Durante il periodo di assenza dall'aula il progetto viene rimodulato e si arricchisce di uno spot di presentazione della scuola in doppia lingua: italiano e arabo marocchino.

Parallelamente alla realizzazione dell'UDA sono svolte ore di sostegno linguistico, impiegando docenti della scuola e gli insegnanti del consiglio di classe partecipano con le proprie competenze al progetto.

Il team di ricerca-azione, insieme alla collega di italiano prof.ssa Alessandra Cavarretta, effettua una prima stesura delle domande guida e si confronta sui bisogni della classe. Le domande che ne risultano sono una prima bozza da sottoporre agli studenti perché le integrino con le loro osservazioni.

Per presentare il progetto alla classe si individuano difficoltà eventuali e metodi per aiutare gli alunni a uscire dalla timidezza e dalla poca motivazione riscontrata negli ultimi giorni. La metodologia scelta è il *brainstorming* e un momento di condivisione.

Durante il primo incontro con gli alunni il *brainstorming* diventa occasione per riflettere sul significato delle parole "migrazione" e "integrazione".

La discussione che ne segue evidenzia le peculiarità della classe composta da diversi alunni di seconda generazione che manifestano difficoltà a

immedesimarsi nell'esperienza di vita descritta dai compagni NAI. Alcuni alunni reagiscono alla conversazione con ironia e scherno, anche riguardo gli aspetti emotivi del processo di integrazione. Questo porta il team di ricerca-azione a una riflessione sulla consapevolezza degli alunni e sul loro provare o meno un disagio al riguardo. Si rende urgente e importante aiutare la classe con strategie adeguate a entrare in empatia con i compagni in modo da portare anche a una riflessione solidale sulla personale esperienza di ciascuno.

Pertanto la discussione viene ripetuta e le docenti coinvolte sostengono il desiderio di comunicare manifestato dai due nuovi compagni, provenienti da Marocco e Tunisia, che sono molto attenti e interessati ma anche spaventati rispetto al comportamento dei compagni. Il primo interviene molto, con il semplice lessico già acquisito, per capire ciò che si propone.

La collega prof.ssa Alessandra Cavarretta condivide le domande e coinvolge alcuni degli studenti per trovare un canale di comunicazione con tutto il gruppo classe. I gesti di scherno e le manifestazioni di incomprensione lasciano il posto all'interesse dal momento in cui gli alunni cominciano a sentire che la propria storia e opinione è utile allo sviluppo del lavoro.

Dopo la proposta e la discussione orale delle domande guida, gli studenti scrivono le risposte in lingua italiana insieme. Durante le successive vacanze di Natale i due alunni protagonisti dell'intervista fanno lo stesso nella loro lingua di origine.

Al rientro si discute in classe di come effettuare le riprese e si decide di coinvolgere un altro compagno di origine marocchina, di seconda generazione, per porre le domande in lingua araba marocchina.

La discussione in classe diventa costruttiva, infatti, un'altra alunna propone domande, ponendo l'accento sull'aspetto emotivo del fenomeno migratorio.

“Come ti sei sentito quando i tuoi genitori ti hanno detto che vi sareste trasferiti?”. Questa la domanda che dà nuova linfa al lavoro. La compagna mostra interesse reale verso i sentimenti dell'altro, così il progetto, da proposta scolastica, diventa esperienza di conoscenza e condivisione personale. Con grande naturalezza l'alunno NAI racconta della forte rabbia provata, della paura e del rifiuto di lasciare il Marocco e i suoi amici. La sua sincerità apre un canale con i compagni e porta una modifica nell'atteggiamento. Infatti è molto diffuso il pensiero per cui i ragazzi costretti a questo spostamento non dovrebbero lamentarsi ma essere felici di essere accolti da un paese occidentale come l'Italia. Ma per un dodicenne i propri spazi e gli amici saranno sempre più importanti.

Giunto il momento delle riprese, la classe, pur sempre restando un gruppo eterogeneo e con diverse criticità, dà prova di essere presente e coinvolta davvero in quanto si sta facendo.

Gli studenti desiderano che il lavoro sia svolto con cura, la prospettiva di un video, strumento molto vicino al loro vivere quotidiano, è sia motivo di impazienza che di timidezza e preoccupazione di riuscire bene. Il momento di timore si supera compensando con gli strumenti presenti in aula. Basta proiettare alla LIM le domande preparate per ritrovare sicurezza.

La professoressa Roberta Mazzei come operatrice delle riprese, dirige gli alunni e li riprende in vari ambienti della scuola, all'ingresso, nei corridoi e nell'aula. Nel video tutti hanno la possibilità di partecipare e presentare la scuola.

Le domande in lingua araba marocchina e la traduzione italiana seguono con naturalezza.

Terminato il lavoro si passa alla selezione del girato e delle varie immagini e musiche da usare per il montaggio.

Il 2 febbraio si rientra in DAD la condivisione del processo di montaggio del video diventa complessa e richiede un intervento maggiore dei docenti. Gli alunni continuano a mostrarsi interessati ed emozionati all'idea di vedere il prodotto finito.

Il video è stato sottoposto alla dirigente per la trasmissione all'università.

Il giorno della presentazione la classe era percorsa da tutte le sfumature dell'emozione, nonostante il perdurare della Didattica a distanza che era spesso un'occasione per creare distanza con gli insegnanti, nascondersi dietro telecamere spente o microfoni non funzionanti.

Da giorni gli studenti si mostravano impazienti di vedere il prodotto finito e molto curiosi di scoprire come era andata a finire quell'avventura.

Anche se a causa della situazione dovuta alla pandemia, non era stato possibile procedere secondo quanto stabilito con un montaggio del tutto condiviso, il team di ricerca-azione ha potuto riflettere e con flessibilità modificare l'attività, puntando sulla sorpresa e sulla meraviglia di vedersi in video per la prima volta, commentando insieme e condividendo fierezza e gioia per quanto creato.

Le loro espressioni e le loro parole di apprezzamento dopo averlo visto per la prima volta, sono state il climax nel processo. Gli alunni erano stupiti e felici perché "questo lo abbiamo fatto noi, questo è nostro!".

In particolare uno dei protagonisti, un ragazzo molto loquace e desideroso sempre di esprimere le sue opinioni ed emozioni, è rimasto senza parole e immobile, con gli occhi bassi, forse umidi, dalla commozione.

Il compagno che lo aveva aiutato nell'intervista, un alunno spesso sfuggente, poco motivato e bisognoso di lavorare sull'autostima, in silenzio, ha sorriso sereno ed ha espresso la sua contentezza dopo la sollecitazione della collega prof.ssa Mazzei con un placido: "Sì Prof! Sono contento e pure tanto...!".

Gli altri compagni sono scoppiati in applausi e braccia alzate in segno di vittoria.

Per una volta le telecamere erano tutte accese e tutti i volti sprizzanti della stessa emozione. Qualcuno che, timido, non aveva voluto fare domande, ha “ringraziato” la prof.ssa Mazzei del “regalo” che aveva fatto loro. E tutti volevano sapere cosa ne avesse detto del video la preside e se gli altri prof della classe lo avessero visto.

È stato per loro un piccolo ma grande successo. La conclusione di un processo iniziato con sonnolenza e titubanza e che invece ha riacceso la speranza nei loro cuori, una piccola scintilla in un momento difficile e pieno di criticità come quello attuale, dove la scuola deve reinventarsi e ancor di più lottare per il futuro degli studenti, ma anche per la ricchezza della sua quotidianità che è prima di tutto un incontro tra relazione e apprendimento.

2. Pratiche di accoglienza nella scuola secondaria di primo grado

di *Filomena Santoro*

Esperienze di ricerca-azione in una classe della scuola secondaria di primo grado “Giovanni Pascoli” di Perugia

Nell’anno scolastico 2020/2021 nella classe 2^{AI} della scuola secondaria di primo grado “Giovanni Pascoli” di Perugia si è concluso un progetto di ricerca-azione collegato all’educazione interculturale e già avviato nell’anno scolastico precedente nella stessa classe.

Essa è composta da 25 alunni e, proprio per la natura stessa della ricerca-azione portata avanti, uno speciale rilievo è stato dato a cinque studenti con background migratorio: due di nazionalità albanese, due di nazionalità moldava, una di nazionalità rumena.

Quattro di loro hanno svolto la maggior parte degli anni scolastici in Italia e presentano una buona padronanza della lingua italiana, sia orale che scritta; una delle due alunne di nazionalità moldava invece è stata inserita in classe 1^a ad anno scolastico iniziato, essendo arrivata in Italia nel mese di Dicembre 2019; pertanto, in tutte le fasi della ricerca-azione, si è tenuta in considerazione in modo particolare la sua situazione di partenza.

La studentessa, come previsto dal “Protocollo di accoglienza” del nostro istituto scolastico, è stata inserita in una classe inferiore rispetto alla

sua età anagrafica poiché la conoscenza dell'italiano, accertata nella fase iniziale del suo inserimento a scuola, era estremamente limitata, e per il fatto che una sua cugina (l'altra alunna di nazionalità moldava) frequenta la stessa classe.

Si evidenzia che l'azione di tutoraggio di alcuni studenti che l'hanno affiancata, cercando di stimolare le sue capacità di apprendimento della lingua italiana, è risultata tra le pratiche maggiormente positive messe in atto fin dall'inizio per favorire la sua integrazione in classe.

Comunicare l'accoglienza

“Comunicare l'accoglienza” è il titolo assegnato all'unità didattica realizzata nell'anno scolastico 2020/2021, in cui la parola “accoglienza” ha avuto centralità in tutto il lavoro sviluppato e proprio da essa si è iniziato a riflettere insieme agli alunni. Attraverso la condivisione dei loro personali contributi sul valore che il termine assume nella propria vita, si è cercato di rispondere a un importante interrogativo e cioè in che modo insegnanti e compagni possono favorire il buon inserimento in classe di uno studente appena arrivato in Italia e non italofono.

Il confronto con la classe sugli interventi più utili per supportare tali alunni nell'apprendimento della lingua italiana ha fatto emergere molte idee a riguardo. Tra le più interessanti si è considerata quella che, nel momento iniziale dell'arrivo di un alunno che viene da un altro paese in una nuova realtà scolastica, potrebbe essere utile fornirgli un piccolo glossario con parole ed espressioni utili per la comunicazione di base, anche collegate al mondo scolastico. A tal fine perciò, nell'ottica di un interessante scambio interculturale, la classe, suddivisa in 5 gruppi eterogenei che hanno collaborato fra di loro anche nella lunga fase di didattica a distanza attraverso la piattaforma “Teams”, ha redatto un vocabolario essenziale multilingue in albanese, moldavo e rumeno (le lingue conosciute dai 5 alunni nati da genitori non italiani).

Questo è tra gli aspetti più importanti da sottolineare di tutta la ricerca-azione, in quanto gli studenti sono stati particolarmente motivati in questo processo e sono stati loro in molte occasioni a suggerire le strategie più interessanti da attuare, con la consapevolezza di come sia fondamentale il contributo e la collaborazione di tutti i soggetti coinvolti per raggiungere insieme obiettivi comuni e condivisi.

Nella didattica quotidiana si è cercato di realizzare la “classe cooperativa” della quale parlano numerosi studi (Resman, 2003, Zoletto, Sergi, 2007, citati in *L'educazione interculturale a scuola: principi e linee*, 2012, p. 4), in cui i principi della tolleranza e del rispetto delle idee altrui sono

da tenere ben fermi ed è possibile sperimentare in che modo la riuscita del singolo sia correlata a quella degli altri e come le difficoltà individuali possano essere superate grazie all'aiuto reciproco.

L'unità didattica ideata, per la quale è stato realizzato un prodotto multimediale di sintesi, ha previsto anche un "compito di realtà" per la classe che, suddivisa in 4 gruppi di lavoro con all'interno "ricercatori – giornalisti – cronisti – intervistati", ha elaborato questionari, proposto interviste e redatto articoli.

Il gruppo dei "ricercatori/giornalisti", ipotizzando di curare un'indagine per comprendere come vengono accolti gli studenti provenienti da altri Paesi nella nostra scuola, ha rivolto alcune interviste in modo specifico all'alunna moldava che, più degli altri compagni di differente nazionalità presenti in classe, ha vissuto la condizione di allontanamento dal proprio Paese di origine, di inserimento e integrazione in un nuovo contesto scolastico.

Le risposte date sono state particolarmente significative e fanno ben comprendere lo stato d'animo dei "neoarrivati in Italia" e le necessarie attenzioni di cui hanno concretamente bisogno. Nelle sue parole emerge la giustificata esigenza di promuovere maggiori occasioni di scambi linguistici all'interno della comunità educante, con la preziosa finalità di conseguire le conoscenze basilari della comunicazione e favorire un'integrazione il più possibile vera ed efficace che in modo prevalente proprio la conoscenza della lingua può assicurare.

Quanto affermato dalla studentessa trova piena conferma nel suo percorso scolastico poiché si è registrato un sensibile miglioramento delle sue competenze linguistiche in italiano soprattutto attraverso la frequenza organica e puntuale di un articolato corso di alfabetizzazione, strutturato in diverse ore di lezione con attività varie e diversificate di rafforzamento linguistico, attuato a scuola da insegnanti specializzati nell'insegnamento L2.

Come infatti attesta Favaro (2016): "Per l'accoglienza positiva dei neoarrivati sono oggi necessari:

- a) una normativa chiara e mirata sull'inserimento scolastico degli alunni NAI [...];
- b) moduli di insegnamento dell'italiano L2 di qualità, non estemporanei e tardivi, ma strutturali, ordinari e ripetuti nel tempo;
- c) aiuti allo studio in orario extrascolastico; forme di tutoraggio protratte ed efficaci" (p. 5).

Conclusioni

“L’educazione interculturale diventa un’occasione per decostruire e ricostruire continuamente il modo in cui si fa educazione: si tratta di re-inventare la classe, di re-immaginare procedure, metodi, contenuti e contesti facendo ricerca insieme, insegnanti e allievi” (Sirna Terranova, 1997, Zolletto, 2007, citati in *L’educazione interculturale a scuola: principi e linee guida*, 2012, p. 4).

In riferimento a questo pensiero, evidenzio che l’adesione al “Progetto Fami – Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA di scuole ad alta incidenza di alunni stranieri” è stata una straordinaria opportunità di crescita umana e professionale.

Attraverso ogni fase del percorso di ricerca-azione e i tanti stimoli derivati dalla formazione e dal confronto avuti in itinere, sono emersi spunti di riflessione estremamente arricchenti e interessanti su tematiche di grande attualità, come quelle prese in considerazione riguardanti l’accoglienza e l’integrazione degli alunni con background migratorio.

Relativamente a tutto il lavoro svolto, attestazioni rilevanti sono state espresse dagli alunni che, sollecitati a mettere in evidenza quelli che ritengono essere stati gli obiettivi più apprezzabili e importanti raggiunti attraverso le attività proposte, hanno affermato che il loro sguardo verso le storie e le dinamiche che portano tante persone a migrare in altri luoghi è mutato ed è ora molto più aperto, consapevole, partecipe, rispettoso, attento, comprensivo. Allo stesso modo anche la studentessa moldava ha riferito che l’interesse, la vicinanza, la premura, riscontrati da parte dei compagni in questo percorso insieme, ha rafforzato i rapporti con loro e favorito una sua migliore integrazione nel gruppo classe.

Ben a ragione Favaro (2016) evidenzia che “la diversità linguistica deve essere conosciuta, riconosciuta e valorizzata, qualunque siano le lingue in contatto. Essa è positiva [...] poiché insegna in maniera concreta l’apertura al mondo, sollecita un atteggiamento di curiosità, promuove in tutti una competenza e una sensibilità metalinguistiche” (p. 10).

L’auspicio è che possano essere destinate risorse ancora più consistenti a questi progetti dall’immenso valore e che siano promosse occasioni sempre più numerose per la formazione culturale e umana dei nostri studenti, al fine di sostenere la piena e attiva cittadinanza di tutti i componenti delle nostre comunità scolastiche e la vera “scuola dell’intercultura”.

Bibliografia

La scuola come punto di partenza: la realizzazione di un video nella scuola secondaria di primo grado

Istituto Rosselli Rasetti, *Documento PTOF*, disponibile in file:///C:/Users/user-pc/Downloads/PTOF%202019_2020_R01.pdf.

Ministero della Pubblica Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.

MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.

MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Roma.

Pratiche di accoglienza nella scuola secondaria di primo grado

Amodio, G., Ruggiero, M. (2012). *Madri Lingue Lingue Madri*. Disponibile in: <https://iris.unimore.it/retrieve/handle/11380/1149401/174179/Libro%20Madri%20lingue%20lingue%20madri.pdf> [12 dicembre 2021].

Durino Allegra, A. (2001). *Le strategie formative per l'educazione interculturale nella scuola*. Centro Stampa del Comune di Bologna.

Eduka (2012). *L'educazione interculturale a scuola: principi e linee*. Disponibile in: www.eduka-itaslo.eu/uploads/analize_ita/uploadsanalize_ita18.pdf [10 dicembre 2021].

Favaro, G. (2016). *L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri*. Disponibile in: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/artice/view/7560> [30 novembre 2021].

Gentile, M., Chiappelli T. (2016). *Intercultura e inclusione. Il cooperative learning nella classe plurilingue*. Disponibile in: www.pudduprato.edu.it/wp-content/uploads/2017/03/intercultura-inclusione-il-cooperative-learning-nella-classe-plurilingue-f-angeli-editore.pdf [28 novembre 2021].

Istituto Comprensivo Perugia 11 (2019). *PTOF - Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2019-2022*. Disponibile in: www.istitutocomprensivoperugia11.edu.it [18 novembre 2021].

MIUR. *Intercultura*. Disponibile in: www.miur.gov.it/intercultura [12 dicembre 2021].

Sirna Terranova, C. (1997). *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milano: Guerini.

Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.

12. Pratiche di accoglienza nella scuola secondaria di secondo grado

1. Sapersi fare poeti: laboratorio di-verso per la scuola secondaria di secondo grado

di *Sara Gobbini*

Il contesto: l'io nel noi

La natura professionalizzante dell'International Campus IIS Patrizi Baldelli Cavallotti di Città di Castello si esprime nella connotazione laboratoriale dell'offerta formativa. La vocazione laboratoriale e l'alto tasso di occupazione post diploma costituiscono una attrattiva forte, confermata dal numero di iscrizioni, rispondente alla prospera realtà produttiva territoriale.

La classe destinataria del Progetto è una seconda a indirizzo Manutenzione e Assistenza Tecnica, composta da 23 studenti di cui più della metà provenienti da famiglie con background migratorio. Questo particolare microcosmo di osservazione, unica classe seconda dell'Indirizzo, non è frutto di ghettizzazione, ma rappresenta la compagine sociale del territorio e quindi l'utenza scolastica.

Si è scelto di limitare lo svolgimento del progetto a una specifica classe in ragione delle peculiarità che ne articolano e ne agitano i bisogni, nel tentativo di elaborarne le risposte. La condizione di studenti con background migratorio e la pluralità culturale che ne deriva non sono visute né come una risorsa né come causa di emarginazione di per sé, ma sembrano piuttosto offrire a questi studenti una possibilità di immediato e facile riconoscimento reciproco in un terreno condiviso di alterità senza connotazione. Si tratta di un'alterità che non poggia su ragioni culturali, ma deriva semplicemente dalla percezione di trovarsi in una condizione di emarginazione sociale avvertita dalla gran parte degli studenti della classe, indipendentemente dal background migratorio che è ridotto a un muto

elemento di connotazione di gruppo, né negativo né positivo. Non esclude, ma include; unifica, ma non identifica perché tace su di sé. Il gruppo, cioè, si percepisce come tale in quanto unito nell'alterità, altro rispetto ai coetanei.

In un simile orizzonte si colloca l'imprescindibile bisogno di riconoscimento – e quindi di relazione – in cui alcuni studenti si identificano *in toto*, senza trovare una direttrice costruttiva alla propria ricerca. Tale bisogno ha spesso infatti condotto alcuni studenti verso la misurazione affannata dei limiti propri e altrui: la proposta di se stessi ha percorso inizialmente strade di apparente rifiuto relazionale, pur non riuscendo a nascondere il radicale desiderio di riconoscimento individuale e sociale.

Per questo il dialogo educativo ha agito sia in funzione del riconoscimento positivo delle individualità, demotivando così l'esternazione della frustrazione, sia in funzione della costruzione dell'autonomia, coll'esplicito intento di negoziare le regole necessarie al soddisfacimento del bisogno di tutti e di ciascuno. L'adesione alla regola così si è fatta autonoma, frutto della sperimentazione personale della possibilità di benessere che porta con sé. Questo percorso ha reso possibile l'esperienza dell'autoefficacia, innanzitutto nel percepirsi finalmente parte di un gruppo e di un contesto, scelto e definito, non subito, frutto del lavoro collettivo e della scelta di ciascuno, così da porre in rilievo il valore dell'interdipendenza, anche delle scelte.

La sperimentazione positiva di sé, sul piano individuale e collettivo, ha reso possibile per tutti scoprire un autentico spazio di azione, depotenziando l'automatismo auto-distruttivo insito nel disagio espresso dal comportamento iniziale.

Per operare un simile cambio di prospettiva è stato necessario lavorare sul riconoscimento e sulla comunicazione delle emozioni: si è mirato a uscire dall'isolamento, dal confinamento, per sentirsi parte di una realtà più ampia e condivisa.

Il lavoro di riconoscimento del valore di ciascuno e di tutti ha originato quindi il riconoscimento della diversità come un valore, un veicolo di unità a partire dalla diversità di ciascuno.

Il processo: l'esperienza del contenuto

La riflessione sull'Intercultura non si è solo collocata armoniosamente entro il già avviato percorso di costruzione dell'io e del noi in direzione di una corrispondenza biunivoca e arricchente fra i due elementi, ma è divenuta il traguardo degli agiti didattici. Questo *iter* ricorsivo, riflesso dalla dimensione circolare insita sia nell'UDA sia nella ricerca-azione, ha trova-

to il proprio equilibrio nella continua tensione che intercorre fra processo e prodotto.

Le attività svolte ai fini della realizzazione dell'UDA, al pari del consueto dialogo educativo che si origina dalla e per la classe, sono state orientate complessivamente alla negoziazione dei significati, rispondendo alla necessità di definire concetti in relazione agli orizzonti culturali (peraltro in corso di definizione) degli studenti, nel tentativo di situare il processo di apprendimento entro un contesto noto ma proteso alla scoperta condivisa e significativa. Si è privilegiato perciò un percorso laboratoriale il più aderente possibile all'orizzonte di senso in cui si collocano *questi* studenti, nel tentativo di ampliarlo.

L'ideazione del prodotto finale – un breve video facilmente fruibile da chiunque che comunichi accoglienza e illustri efficacemente il profilo dell'Istituto – è apparsa come una sfida ineludibile, occasione di una scelta mobilitante nel profondo: i ragazzi, lamentando di sentirsi oggetto di pregiudizi circa l'indirizzo di studi scelto, vi hanno infatti individuato la possibilità di uscire da una percezione di esclusione per imbarcarsi in un viaggio alla ricerca di una manifestazione di sé coinvolgente e autentica.

Nella fase iniziale in presenza, prima della pandemia, il progetto era diverso: fra le altre cose la classe aveva immaginato una guida all'inserimento delle credenziali per accedere alle piattaforme didattiche (con una sezione audio introduttiva nelle lingue dei genitori non italofoeni) e l'utilizzo di Google Earth per collocare Città di Castello in un sistema Mondo, in particolare lungo il corso del Tevere, un fiume sentito come via di scambio e comunicazione, anche in diacronia. L'aspetto che avrebbe caratterizzato tutti gli elementi del video era stato individuato nell'inclusione: il prodotto avrebbe dovuto privilegiare il canale espressivo iconico per favorire la fruizione da parte di un utente non italofono e per rendere il prodotto più accattivante.

Tuttavia, visto il perdurare della DAD, la progettazione del video è stata completamente ridefinita, soprattutto in ragione della scarsità dei mezzi tecnologici a disposizione dei ragazzi. Si è quindi scelto di proporre un saggio della peculiarità della scuola illuminandone la dimensione laboratoriale, ma da un punto di vista inusuale. Limitando l'orizzonte alla propria classe, si è deciso di illustrarne il processo di costruzione dell'identità, avvenuta tramite la valorizzazione della diversità la cui scoperta e messa a frutto sono passate attraverso niente meno che un laboratorio poetico.

Il consueto lavoro sulle emozioni ha trovato un facile approdo nell'analisi del testo poetico, verificando quanto la disciplina sia di fatto il mezzo e non il fine dell'azione didattico-educativa.

Dopo averne indagato le caratteristiche attraverso l'argomentazione condivisa, si è passati ad attività di manipolazione laboratoriale del testo

poetico. Sono state proposte la raffinatezza e la feconda laconicità dei componimenti poetici tradizionali giapponesi, gli Haiku, approfittando della brevità e della fruibilità. Dopo l'analisi partecipata del testo e delle emozioni connesse, quindi di sé, la classe ha analizzato la struttura degli haiku e ne ha composti di propri, motivata dalla sensazione di scoprirne in prima persona le peculiarità e la significatività.

L'esito della produzione poetica è stato sorprendente: complici la brevità, la polisemia e la libertà sintattica, i ragazzi si sono sentiti capaci, con loro grande sorpresa ma anche con orgoglio, di scrivere testi poetici e di riconoscere e comunicare efficacemente e creativamente le proprie emozioni.

Il passo successivo è stato non solo condividerne interpretazione e commento, ma anche procedere collettivamente al perfezionamento e alla limatura poetica. Trovandoci già in DAD, abbiamo fatto ricorso agli strumenti della suite di Google per poter lavorare a più mani sui componimenti. Questa attività ci ha permesso di sentirci meno distanti e ancora parte di un gruppo, pur costretti ciascuno dietro uno schermo. Anzi, il fatto di essere al riparo, in solitudine ma insieme, ognuno dietro il proprio schermo ma anche in compagnia più autentica di se stesso, ha offerto a tale attività di espressione e di riflessione poetica la possibilità di esistere. In presenza, forse, l'intimità e il raccoglimento necessari sarebbero stati ostacolati dal prevalere della dimensione più leggera e schermante delle relazioni e delle misurazioni fra pari. La produzione poetica è quindi intervenuta a fare da argine all'isolamento, all'impovertimento emozionale ed espressivo, forse rendendosi possibile proprio in ragione della straordinarietà del contesto in cui si è avverata.

L'autoefficacia scaturita da tale attività ha generato nei ragazzi la volontà di inserire tale loro abilità nel video¹, a dimostrazione del proprio valore. Si è quindi proceduto con le medesime modalità, prima individuali e poi collaborative, alla composizione e al perfezionamento di haiku su "chi siamo noi", come classe e come Istituto. Il filo rosso che attraversa il florilegio dei componimenti ci è apparso, *ex post*, il valore della diversità come tratto distintivo e unificante. Una diversità, questa volta, connotata dalla consapevolezza della funzione euristica dell'esperienza, anche in senso identitario.

Conclusioni

Il processo didattico ha coinciso con quello educativo, riflessione e azione si sono vicendevolmente potenziate nel corso dell'intero percorso di insegnamento-apprendimento. Tutte le fasi sono state condivise e, pur in

1. Il titolo del video è *Siamo fatti di-versi*.

DAD, il coinvolgimento di tutti gli studenti, ognuno con la propria specificità, è avvenuto autonomamente, senza il vincolo della valutazione.

Non avere avuto vincoli esecutivi rigidi e formali, ma sentire di potersi muovere in un'ottica operativa in cui ciascuno ha trovato il proprio canale espressivo, ha eliminato la difficoltà derivante dalla gestione di istruzioni articolate. Nella convinzione di esserne i protagonisti, un compito complesso come questo è apparso semplice e perciò realizzabile, senza però privarci del piacere di percorrere una strada lunga, provante, sorprendente ma per questo soddisfacente.

La restrizione della ricerca-azione a una sola classe, pur essendo di per sé un limite, ha dato risposta a uno specifico bisogno così in profondità da aver reso perfino la DAD un'esperienza di intimità e di costruzione di sé e del noi, nelle reciproche diversità.

2. Parola chiave: Inclusione

di *Laura Toro*

L'ITE "F. Scarpellini": un importante riferimento scolastico per il territorio

Il nostro territorio

Il territorio su cui insiste il nostro Istituto si caratterizza per la presenza di piccole e medie imprese, spesso a conduzione familiare, operanti soprattutto nel settore manifatturiero, agricolo, alimentare, turistico, e industrie di medie o grandi dimensioni, in ambito aerospaziale e informatico. L'area dispone di strategiche infrastrutture che consentono un sistema integrato di trasporti e una funzionale mobilità di soggetti e merci.

I nostri studenti

Fondato nel 1934, l'Istituto ha un bacino di utenza molto vasto e vario, anche perché, partendo da un'originaria impostazione mercantile già all'avanguardia per l'epoca, ha sempre saputo cogliere i mutamenti socio-economici del territorio e adeguarvi la propria offerta formativa. Attualmente, accanto al tradizionale indirizzo di Finanza e marketing, offre gli Indirizzi Informatico e Programmatore, Turistico, Relazioni Internazionali – con una sezione Cambridge, e sta aprendosi al mondo dell'impresa sportiva e Aeronautica. Offre anche un corposo programma di internazionalizzazio-

ne, che prevede variegata modalità di offerta: dagli scambi e gli stage linguistici ai tirocini formativi nel territorio e all'estero.

Gli studenti di cittadinanza non italiana costituiscono il 22% circa della popolazione scolastica e rappresentano in totale 27 nazionalità. Emerge tra loro un gruppo fortemente centrato sulla propria autorealizzazione (anche e soprattutto attraverso una buona riuscita scolastica) frutto di un forte investimento nell'istruzione come mezzo di emancipazione sociale.

L'accoglienza e l'inclusione

Il protocollo di accoglienza e inclusione è parte integrante e importante dell'offerta formativa del nostro Istituto ed ha lo scopo di fornire le linee guida al percorso di accoglienza e inclusione di studenti e famiglie non italo-foni che si iscrivono alla nostra scuola.

Tale percorso parte dalla famiglia e arriva al consiglio di classe, per consentire di familiarizzare con l'organizzazione e la logistica del nostro istituto, e di mettere in atto tutte le strategie necessarie, per avviare e proseguire un percorso scolastico che consenta di sviluppare tutte le potenzialità del nuovo studente.

La RicercAzione FAMI: evoluzione del progetto

In quest'ottica, il progetto FAMI ha costituito un momento importante per riflettere sulla fase iniziale del protocollo di accoglienza del nostro istituto e le soluzioni operative più efficaci.

Inizialmente pensavo di indirizzare la ricerca su quello che viene definito Italiano per lo studio (Bozzone Costa, Grassi, Valentini (a cura di), 2002) o micro lingua (Balboni, 1989, 2000) settori che in cui la ricerca ha a mio avviso ancora molto da dire.

Come è comprensibile, l'emergenza pandemica ha influenzato in modo sostanziale lo svolgimento del progetto, sia per quanto riguarda la tempistica, sia per quanto riguarda i contenuti.

Abbiamo avuto però la fortuna di incontrare una persona che con discrezione e autorevolezza è riuscita a riprendere le redini di questo progetto e coordinare il gruppo di lavoro, trovando le modalità (anche a distanza) per confrontarci. Ho ritrovato con piacere in questo gruppo colleghe che già conoscevo, con cui avevo già condiviso importanti e gratificanti esperienze di lavoro.

Gli incontri di progettazione online di ottobre 2020 ci hanno permesso di adattarci agli eventi esterni (DAD, presenza, ancora DAD (ma solo per alcuni...)) e di non perdere mai il senso del lavoro e l'obiettivo

finale; di risolvere eventuali problematiche anche ascoltando i suggerimenti dei colleghi; di dare coerenza al progetto, nonostante l'eterogeneità dei partecipanti. Siamo così arrivati a delineare un piano di azione comune, che tenesse conto anche delle peculiarità delle diverse realtà scolastiche.

In seguito alla rimodulazione del progetto, condivisa durante gli incontri avuti con la Prof. Falcinelli e curati dalla Dott.ssa Fabbri, abbiamo deciso di focalizzare l'attenzione sul concetto di inclusione. Mi è sembrato interessante intendere questo termine in un senso generale, più ampio di quello legato alla vita scolastica (Gaspari, 2011).

Nel mio istituto sono state coinvolte 6 classi, tre classi prime e tre classi seconde. Questo perché le classi prime sono particolarmente sensibili verso le implicazioni emotive e concettuali di questa tematica, in quanto sperimentano personalmente l'esperienza di accogliersi, accettarsi e accettare, formare una nuova, piccola comunità.

Le classi seconde hanno avuto il compito di riflettere su come tradurre nella pratica le istanze dell'inclusione e produrre dei materiali che risultassero *inclusivi* e *accoglienti*.

Durante la prima fase della realizzazione del progetto eravamo ancora in presenza e abbiamo potuto seguire il percorso che avevamo ipotizzato.

Nella seconda fase era purtroppo subentrata la didattica a distanza, ed è stato più difficile comunicare e condividere le finalità del percorso con gli studenti.

La RicercaAzione FAMI: realizzazione

La realizzazione del progetto nel nostro Istituto ha conosciuto due momenti distinti.

Prima fase: i concetti di Inclusione e Accoglienza

Le tre classi prime sono state invitate a riflettere sui concetti di inclusione e accoglienza. È stata utilizzata la metodologia del brainstorming (Baldini, Bezzi, 2006), per avere le prime indicazioni sulla tematica in oggetto. Gli studenti sono poi stati invitati a condividere esperienze personali in cui fossero stati attori, beneficiari o osservatori di episodi di inclusione e accoglienza. Oltre a confrontarsi sul significato che per loro avevano questi due concetti, hanno anche sentito l'esigenza di specificare ulteriormente le situazioni e i luoghi in cui l'inclusione e l'accoglienza si esplicitano. Come è possibile immaginare, gli esiti di queste indagini sono stati già di per sé ricchi di spunti: dalla scuola allo sport, alle associazioni di volontariato. Questa riflessione ha inte-

ressato e coinvolto molto gli studenti, italofoeni e non italofoeni, perché l'accoglienza e l'appartenenza sono questioni importanti ed essenziali nella fase di sviluppo personale e sociale che questi adolescenti stanno vivendo.

Seconda fase: l'Unità di Apprendimento

La seconda fase, che si è svolta nel mese di dicembre 2020, ha coinvolto le classi seconde nella realizzazione di una presentazione sui luoghi della scuola, pensata come un atto di accoglienza e inclusione².

Purtroppo in quel periodo il nostro istituto faceva lezione in DAD, ed è mancato quindi quel "calore" e quella partecipazione totale che solo le lezioni in presenza hanno.

Per realizzare le diapositive, le tre classi seconde hanno lavorato divise in gruppi. Ogni gruppo ha ricevuto una foto della scuola con l'istruzione "Fate conoscere il luogo rappresentato nella foto a una persona che non parla italiano e parla poco inglese. Cercate di trovare i linguaggi giusti". La maggior parte delle foto le ho scattate io in una scuola vuota per la pandemia (ho potuto inserirne alcune con un po' di "vita" grazie alla collaborazione di una collega).

Per formare i gruppi di lavoro in una situazione a distanza ho pensato di ispirarmi alle teorie di Gardner (2005) sulle intelligenze multiple perché ritenevo che potessero essere di aiuto per avere gruppi equilibrati e sufficientemente eterogenei. Paradossalmente il lavoro a distanza mi ha agevolato in questo, perché la vicinanza geografica tra gli studenti non era più un criterio di cui tener conto nella formazione dei gruppi. Per capire i tipi di intelligenza posseduti dagli studenti, ho utilizzato e adattato i questionari di Mariani (2014).

In ogni gruppo ho cercato di inserire un elemento che avesse una spiccata intelligenza interpersonale, uno che fosse più spaziale, uno matematico, uno linguistico, e così via.

Posso dire che l'esperimento ha funzionato, perché tutti i gruppi hanno riportato di aver lavorato bene insieme e tutti tranne uno hanno rispettato i tempi di consegna.

Il prodotto

Il prodotto finale dell'UDA è stata quindi una presentazione dei luoghi del nostro Istituto.

2. Il video di presentazione è disponibile al link: https://docs.google.com/presentation/d/1XCB-tl_NMXcMQe_mN3YQuAnffRWcAT8s/edit#slide=id.pl.

All'interno della presentazione sono presenti due diapositive dal titolo *Welcoming e Inclusion*: sono la sintesi del percorso di riflessione su questi due concetti portato avanti dalle classi prime.

Scorrendo le varie diapositive, si può notare che i gruppi hanno avuto un atteggiamento più o meno legato al linguaggio verbale: questo in un certo senso rende traccia della loro capacità di decentramento, perciò ho ritenuto importante non intervenire nella progettazione delle diapositive, ma lasciarle così come sono state ideate.

Al di là di questo racconto rimangono gli sguardi, le risate, le parole dei ragazzi e delle ragazze mentre il progetto veniva discusso in classe (reale o virtuale). Rimangono quelle frasi che qualcuno di loro diceva e che mi facevano capire che l'obiettivo del progetto era stato raggiunto, che in lui o lei qualcosa era cambiato nel percepire la difficoltà linguistica di qualche compagno o compagna. Perché ogni viaggio comincia dal primo passo.

Conclusione

Il Progetto FAMI ha costituito un importante momento di riflessione per e con gli studenti e i colleghi, in un momento in cui tutto sembrava andare troppo in fretta. Ci ha aiutato a ritrovare il giusto ritmo, a “prenderci il nostro tempo”.

Alcune delle strategie messe in atto per cogliere gli aspetti semantici e operativi dell'inclusione rimangono strategie operative a disposizione di tutti i colleghi e gli studenti e hanno contribuito ad arricchire il bagaglio comune e la ricchezza che il nostro Istituto già possiede in fatto di inclusione e attenzione al benessere psicofisico di tutti i suoi studenti.

Personalmente, ho inserito la tematica dell'accoglienza come argomento da sviluppare nelle classi prime per l'insegnamento di Educazione Civica. Utilizzerò poi ancora i questionari del prof. Mariani per conoscere meglio gli studenti e per creare gruppi di lavoro ben equilibrati.

Dare maggiore interculturalità all'attività didattica in classe può essere un interessante e naturale sviluppo del percorso di ricerca fin qui compiuto.

3. Tutti i colori del Capitini: un progetto di accoglienza nella scuola secondaria di secondo grado

di *Stefania Quaglia*

L'inclusione scolastica, chiave del successo formativo per tutti

Quando parliamo di accoglienza significa che ci predisponiamo a ricevere e integrare una realtà diversa dalla nostra. Affinché l'accoglienza si possa dire autentica, dobbiamo essere disposti a cambiare le nostre consuetudini e acquisire consapevolezza che dobbiamo modificare il nostro modo di agire, di parlare e di approcciarsi nella relazione con l'altro. "L'accoglienza è un processo che mette sempre in gioco due attori: chi accoglie e chi viene accolto sono infatti i coprotagonisti di un incontro che, in qualche modo, dovrebbe dare voce a entrambi, e dal quale entrambi dovrebbero quanto meno prendere in considerazione la possibilità di uscire "diversi". Io non devo integrare qualcuno, perché quel qualcuno deve essere integrato a priori, senza nemmeno che io mi ponga il problema. Io devo "includere" tutti e non escludere nessuno. Ognuno di noi è un individuo diverso dagli altri, ognuno di noi deve includere, cioè non escludere gli altri. Quando parliamo di inclusione è bene sottolineare che ognuno include tutti gli altri. Includere non significa accogliere o integrare, includere significa: non escludere" (PTOF Istituto "A. Capitini, aa.ss. 2019-2022).

Se noi tutti diventassimo persone inclusive il problema dell'accoglienza non esisterebbe, perché chi è inclusivo non si pone il problema dell'altro, perché l'altro è parte della comunità come lo sono tutti gli altri, e nessuno ha il diritto di escludere o includere. Semplicemente bisognerebbe accettare l'altro senza porsi il problema che sia disabile, straniero o semplicemente diverso. L'odierna multiformità, con la quale le problematiche della diversità si manifestano nelle classi, impone alla scuola un cambiamento: il superamento di modelli didattici e organizzativi uniformi e lineari, destinati a un alunno medio astratto, in favore di approcci flessibili adeguati ai bisogni formativi speciali dei singoli alunni. La qualità della scuola si misura sulla sua capacità di sviluppare processi inclusivi di apprendimento, offrendo risposte adeguate ed efficaci a tutti e a ciascuno. La scuola non solo è responsabile dell'istruzione delle nuove generazioni, ma educa ai diritti umani e all'uguaglianza; essa rappresenta il luogo in cui, sin da subito, immigrati e cittadini del paese ospitante entrano in contatto fra loro, come afferma Tarozzi: "da un lato infatti, (la scuola) educa al rispetto dei diritti umani e ai valori di uguaglianza e tolleranza, dall'altro costituisce un luogo di incontro privilegiato tra culture e identità differenti" (1998, p. 21).

Il ruolo dell'insegnante

Importantissimo è il ruolo dell'insegnante. È lui infatti che ha lo sguardo diretto sulle dinamiche sociali e i processi cognitivi che l'accoglienza mette in atto nella classe che si sta formando. Il suo compito non è semplice, ma è fondamentale perché inizi veramente un dialogo tra i due soggetti che interagiscono nell'ambiente di apprendimento. La prima prerogativa richiesta a un insegnante accogliente è quella di sapersi mettere in ascolto dei propri alunni con un atteggiamento di curiosità e di apertura nei confronti di tutto quello che stanno comunicando, non soltanto a parole ma con tutta la loro persona. Durante le prime settimane di scuola i ragazzi iniziano a liberare un flusso di emozioni, idee, aspettative e informazioni che esprimono la loro identità e raccontano la loro storia. Si tratta di un patrimonio prezioso che noi insegnanti abbiamo il dovere di raccogliere e di valorizzare, costruendo per loro un nuovo contesto di apprendimento che tenga conto di tutte le loro risorse individuali. L'accoglienza deve quindi tradursi in un progetto educativo e didattico che metta al centro la specificità della classe con le sue esigenze formative e le sue potenzialità. Perché ciò avvenga è necessario innanzitutto che al momento dell'ascolto segua una riflessione profonda sulla situazione iniziale del singolo e del gruppo che deve poi portare l'insegnante a una scelta ragionata di valori, obiettivi e percorsi didattici sulla classe. Un approccio strategico di questo tipo fa sì che la progettazione diventi il momento di raccordo tra i due soggetti protagonisti dell'azione educativa e mette i discenti nella condizione di continuare gradualmente il loro percorso di apprendimento.

La regia di un'accoglienza efficace spetta quindi all'insegnante che deve sapersi mettere in gioco e saper mettere in gioco i propri alunni.

Accogliere, conoscere, accompagnare

Il ruolo dell'insegnante non è facile: dovrà prendersi il tempo per fare "l'imparante", per esplorare il terreno della conoscenza attraverso domande che stimolano insegnamenti di ritorno, che rappresentano il punto di forza del rapporto insegnamento/apprendimento. Accoglienza delle differenze, intese come occasioni per insegnare e imparare, esplorazione degli errori, intesi come fonti per conoscere gli studenti e il contesto in cui vivono, sono le basi di un'educazione attiva individualizzata in cui l'insegnante-facilitatore svolge un ruolo di informatore e di sostegno rispetto alle idee e alla fantasia di ogni studente, adeguando il suo intervento alle competenze e alle capacità dei fruitori. Pennac con la sua metafora del sistema classe come un'orchestra, rende molto bene la diversità di ciascuno, l'armonia che si crea grazie ai diversi contributi e la possibilità di inventare sempre

nuove partizioni se il direttore d'orchestra possiede un ascolto competente delle potenzialità e delle affinità di ciascuno strumento. Insegnare diventa allora sinonimo di ideare, creare, generare; il proprio agire diviene un'arte, raggiungendo un'estetica del gesto e dell'azione. L'accoglienza fa bene non solo a chi viene accolto, ma anche a chi la pratica a patto che sia vissuta come un'esperienza congruente a sé stessi (al resto della propria vita) e alla storia dell'organizzazione. I due livelli, dell'individuo e dell'istituzione scolastica, devono potersi porre in continuità, perseguendo intenti condivisi. Un lavoro ben impostato sull'accoglienza aiuta del resto l'organizzazione ad affrontare l'argomento della qualità.

L'importanza dell'italiano come lingua seconda

L'apprendimento dell'italiano viene definito inizialmente come un "obiettivo prioritario": uno degli obiettivi prioritari nell'integrazione degli alunni con background migratorio è quello di promuovere l'acquisizione di una buona competenza nell'italiano scritto e parlato, nelle forme ricettive e produttive, per assicurare uno dei principali fattori di successo scolastico e inclusione sociale. (MIUR, 2006, p. 13). Nel testo del 2014 viene presentata come una necessità impellente: in questi vent'anni di pratiche ed esperienze di inserimento scolastico degli alunni che vengono da altri paesi, inizialmente inseriti quasi sempre in classe subito dopo il loro arrivo, le scuole e gli insegnanti hanno cercato di mettere a punto modalità organizzative di intervento, materiali didattici, tracce di programmazione per rispondere in maniera sempre più efficace soprattutto ai bisogni linguistici più immediati propri di chi si trova a dover imparare l'italiano come una seconda lingua. In altre parole, ci si è concentrati sulle necessità di "primo livello", più urgenti, visibili e specifiche, espresse da chi arriva a scuola "senza parola", per far sì che le fasi successive si sviluppino con le difficoltà e il disagio attenuati (MIUR, 2014b, p. 16). L'approccio alla problematica linguistica, dapprima incentrato sui benefici che l'apprendimento dell'italiano L2 rappresenta per l'istituzione scolastica in termini di successo e inclusione, passa a essere così considerato sotto la prospettiva della necessità e del bisogno, concreto e impellente, dei nuovi alunni di comunicare e integrarsi. Sin dalla primo testo si differenzia la "lingua per comunicare" dalla "lingua dello studio" (MIUR, 2006, p. 13). La prima, essenziale per esprimersi nella vita quotidiana, necessita talvolta solo di alcuni mesi per essere appresa. La seconda, indispensabile per imparare e riflettere sui concetti e sulla lingua stessa può impiegare anche diversi anni prima di essere padroneggiata (ivi). Entrambi i testi evidenziano il carattere "specifico" e "transitorio" (MIUR, 2014, p. 16) delle misure didattiche dedi-

cate alla prima fase di apprendimento dell'italiano e, nel passaggio verso l'italiano come lingua veicolare per lo studio, segnalano la necessità di continuare le attività di sostegno agli studenti di origine migratoria anche una volta superate le difficoltà di comunicazione: “Una volta superata questa fase, va prestata particolare attenzione all'apprendimento della lingua per lo studio perché rappresenta il principale ostacolo per l'apprendimento delle varie discipline” (MIUR, 2006, p. 13). Nella versione più recente si ricorda poi la responsabilità di tutti gli insegnanti di agevolare tale percorso svolgendo la funzione di “facilitatori di apprendimento” (MIUR, 2014, p. 17) e si sottolinea, un concetto nodale ai fini della questa ricerca, il ruolo insostituibile dei compagni di scuola: L'acquisizione dell'italiano, concreto e contestualizzato per comunicare qui e ora è resa più rapida ed efficace dalla situazione di apprendimento mista ed eterogenea: gli alunni imparano, infatti, a scuola e fuori dalla scuola, negli scambi quotidiani con i pari, nei momenti informali del gioco e dello scambio. Per apprendere l'italiano L2, per comunicare, i pari italofoeni rappresentano infatti la vera autorità linguistica e il modello d'uso al quale riferirsi (ivi). La prima stesura delle Linee guida non si dilungava sul percorso di apprendimento dell'italiano come lingua seconda mentre il testo aggiornato ci propone una quadro esaustivo delle attività utili ai fini dell'acquisizione degli strumenti linguistici necessari prima a comunicare nel quotidiano e successivamente ad approcciare le materie scolastiche. Il percorso di studio dell'italiano L2 passerebbe quindi attraverso tre fasi:

- *prima fase*: l'italiano per comunicare. Nella prima parte del percorso l'alunno non italofono ha bisogno di attenzioni particolari e di attività differenziate rispetto al resto della classe. Svolgono una particolare importanza i “laboratori linguistici di italiano L2” che dovrebbero prevedere circa 2 ore al giorno di lezioni mirate per circa 3-4 mesi, diminuendo gradualmente il monte orario con il passare del tempo. Durante le lezioni di italiano i ragazzi possono essere riuniti in piccoli gruppi al di fuori delle loro classi di appartenenza in orario scolastico o pomeridiano e ci si potrà avvalere se possibile del sostegno di enti e associazioni locali. È da privilegiare la modalità laboratoriale piuttosto che lezioni frontali. La prima fase termina con il raggiungimento del livello A2 del quadro comune europeo;
- *seconda fase*: l'italiano per studiare: È la fase che viene definita “ponte” per la sua complessità e duplice funzione. Da una parte infatti bisognerà continuare a sostenere il consolidamento delle strutture e delle abilità linguistiche, dall'altra sviluppare l'apprendimento delle nozioni appartenenti alle diverse discipline scolastiche. In questa tap-

pa saranno coinvolti tutti gli insegnanti a cui spetterà il compito di reperire materiale idoneo relativo alla propria materia (glossari, materiale didattico facilitato...);

- *terza fase*: l'italiano per confrontarsi: In quest'ultima parte del percorso di integrazione, l'aspetto prettamente linguistico dell'italiano passa in secondo piano per lasciare il posto a una dimensione più ampia, l'interculturalità. È in questa fase che gli strumenti linguistici acquisiti diventano finalmente utili allo studio delle materie scolastiche e si apre all'alunno, alla classe e ai docenti la possibilità di confrontare punti di vista diversi rispetto alle tematiche affrontate in aula. Sarà in questa fase inoltre, che gli insegnanti saranno capaci di individuare eventuali carenze o punti forti dell'alunno, una volta superato, finalmente l'ostacolo linguistico (MIUR, 2014).

“L'apprendimento dell'italiano è centrale e prioritario nei percorsi di inclusione positiva e si articola in due percorsi complementari e intrecciati: la lingua per la comunicazione interpersonale di base (ITABASE) e la lingua dello studio, colonna sonora di tutti gli apprendimenti disciplinari (ITASTUDIO). Si propongono cinque azioni/attenzioni da collocare in un piano di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, diffuso e di qualità, da realizzarsi in maniera capillare e continuativa, in collaborazione con enti, associazioni, insegnanti specialisti, studenti universitari e volontari:

- insegnamento/apprendimento dell'italiano per gli alunni neoarrivati, di recente immigrazione, che necessitano di interventi linguistici mirati e aggiuntivi per l'apprendimento della lingua di comunicazione e per l'accompagnamento dell'italiano scritto;
- azioni per lo sviluppo e il potenziamento dell'italiano dello studio, lingua veicolare per l'apprendimento dei contenuti disciplinari e condizione e mezzo per il successo formativo;
- attività territoriali di accompagnamento all'inserimento e di aiuto allo studio nel tempo extra-scolastico;
- formazione dei docenti sui temi dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, in presenza e a distanza;
- potenziamento del numero di posti nella classe di concorso A23 (relativa all'insegnamento dell'italiano come L2), da assegnare non solo ai Centri di istruzione per adulti, ma anche agli altri ordini scolastici per sostenere la lingua dello studio” (Ministero dell'Istruzione, 2022).

Plurilinguismo e valorizzazione della diversità linguistica

Le linee guida MIUR del 2006 non menzionavano questo aspetto mentre la versione del 2014 (2014) dedica ampio spazio alla diversità linguistica e culturale che caratterizza la scuola di oggi. Il testo si rifà ai contenuti presenti nella “Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricoli per un’educazione plurilingue e interculturale” pubblicata dal Consiglio d’Europa nel 2010. Le linee guida evidenziano la “necessità di stabilire un legame efficace fra i contenuti comuni e i bagagli individuali linguistici e culturali che ogni alunno porta con sé” (MIUR, 2014, p. 19). Per fare ciò si consiglia a ogni scuola di dotarsi di materiale plurilingue (cartelloni, opuscoli, materiale multimediale...) per accogliere i nuovi alunni e favorire il primo approccio con le loro famiglie. Allo stesso modo potranno rendersi inizialmente utili strumenti nella lingua d’origine per valutare le competenze e le capacità del neo-arrivato e successivamente glossari bilingue per agevolarne lo studio. Si dovrà favorire inoltre lo scambio tra le lingue attraverso attività che illustrino la ricchezza del patrimonio d’origine e gli eventuali legami storici e linguistici con la cultura italiana. Attraverso il confronto fra alfabeti diversi, la lettura di fiabe, corsi di lingue comunitarie e non e laboratori extrascolastici aperti a tutti gli studenti, italiani e non, si potrà esaltare la ricchezza linguistica e culturale di ogni alunno (MIUR, 2014b). “Come la maggior parte dei Paesi europei, anche l’Italia è caratterizzata dal multilinguismo. Oltre alla lingua nazionale, vi sono altri tre “poli linguistici”: le 12 lingue delle minoranze “storiche”, riconosciute nella Legge n. 482 del 1999 e, più di recente, la LIS (lingua italiana dei segni), riconosciuta nel maggio del 2021; le varietà dialettali, che connotano regioni e territori; gli idiomi dell’immigrazione di diversa consistenza quantitativa e di status (lingue patrimoniali, lingue veicolari, lingue coloniali). “Una molteplicità di lingue e culture è entrata nelle nostre scuole...”: così si legge nelle Indicazioni nazionali, del 2012: a questa realtà di fatto, non sempre corrispondono tuttavia consapevolezza diffuse sul valore delle lingue e conseguenti attenzioni alla diversità linguistica delle classi. Accanto a una rappresentazione generale e generica del bilinguismo come opportunità e ricchezza – se riferito a lingue che godono di “prestigio sociale” – vi è spesso negazione o rimozione delle situazioni di plurilinguismo reale, riferito a parlanti le lingue madri delle famiglie immigrate. Un’educazione al plurilinguismo, come auspicato dai documenti europei e del Consiglio d’Europa, si deve porre obiettivi, quali:

- il riconoscimento delle lingue parlate dai bambini e dalle bambine nei contesti extrascolastici e la raccolta delle loro biografie linguistiche;

- la valorizzazione di ogni lingua e della diversità linguistica presente nelle comunità;
- l’attivazione di processi metalinguistici di comparazione e scambio tra le lingue.

“Avere attenzione alla lingua parlata nel contesto familiare costituisce la base per l’apprendimento della lingua italiana”, è un’indicazione contenuta nelle Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0/6, Ministero dell’Istruzione, 2021. È opportuno disporre di libri bilingui e nelle lingue madri, di materiali multilingui, anche visivi. E promuovere attività di lettura e narrazioni nelle biblioteche scolastiche, o in collaborazione con le biblioteche pubbliche, anche con il coinvolgimento delle famiglie e delle associazioni del territorio” (Ministero dell’Istruzione, 2022).

Il progetto “Tutti i colori del Capitini”

Il Progetto di inserimento e integrazione degli alunni che vengono da paesi diversi è in atto nell’Istituto Aldo Capitini di Perugia ormai da tempo e l’aumento sempre più considerevole di ragazzi non italofoeni ha fatto nascere, nel corso di questi anni, l’esigenza di una specifica progettazione che promuova una didattica efficace e funzionale all’inclusione degli studenti con background migratorio che nel nostro istituto sono un numero importante. L’Istituto Aldo Capitini, sotto la guida del dirigente scolastico prof. Silvio Improta, è situato nella zona ovest della città, in prossimità dello stadio Renato Curi; dista circa 300 metri dal raccordo autostradale E45, uscita Madonna Alta. L’istituto, per la sua collocazione in zone strategiche per l’immigrazione, concentra etnie provenienti soprattutto dalla Cina, dall’America Latina, Nord Africa e dai paesi dell’Est europeo. Le attività previste dal progetto mirano a pianificare gli interventi e a renderli parte integrante dell’attività didattica quotidiana. Nel contempo le attività stesse rispondono ai bisogni formativi degli studenti, secondo quanto previsto dal PTOF del nostro Istituto.

Pertanto le principali finalità del progetto risultano le seguenti:

- accoglienza e inclusione degli alunni con origine migratoria;
- supporto nell’apprendimento della lingua italiana (L2);
- sostegno nello studio delle discipline;
- valorizzazione del personale nel processo di insegnamento apprendimento, anche al fine di contrastare il disagio e l’abbandono scolastico.

Per conseguire tali finalità, da ottobre a giugno, verranno attuate iniziative volte ad agevolare l'apprendimento della lingua italiana e a supportare i consigli di classe nello svolgimento dell'attività didattica. Gli interventi verranno effettuati da figure professionali che hanno competenze certificate nell'insegnamento dell'Italiano L2, nell'ottica di una formazione linguistica permanente che accompagni gli studenti nell'apprendimento della lingua italiana in quanto condizione di accesso all'inclusione scolastica, alla conoscenza e dunque alla futura realizzazione sociale e lavorativa. Le attività si svolgeranno in orario curricolare ed extracurricolare, in presenza e se necessario online tramite piattaforma Google-meet.

Destinatari

Gli alunni con background migratorio del biennio e del triennio in difficoltà linguistica e che pertanto necessitano dei corsi o attività di supporto per l'apprendimento della lingua della comunicazione e dello studio.

Azioni previste

- Analisi delle schede personali e rilevazione dei dati più significativi per impostare le azioni previste e per fornire le informazioni necessarie ai consigli di classe.
- Accoglienza e inserimento degli studenti neo arrivati con supporto degli studenti del triennio scelti in base alla provenienza degli alunni NAI.
- Valutazione dei diversi livelli di competenza tramite test di accertamento delle competenze linguistiche.
- Correzione dei test e formazione dei gruppi di livello.
- Predisposizione di una tabella con gli esiti dei test declinati per competenze da consegnare ai coordinatori di classe.
- Organizzazione dei corsi di L2 di diverso livello, nell'ottica di una formazione permanente, poiché svolti durante tutto l'anno scolastico.
- Acquisto di materiali didattici specifici per l'insegnamento di Italiano L2.
- Organizzazione dello sportello di sostegno allo studio da parte dei docenti curricolari, affiancati dagli studenti, nell'ottica del "peer to peer". L'obiettivo è anche quello di facilitare e potenziare l'apprendimento e le conoscenze fra gli studenti in un clima relazionale in cui i ragazzi sono protagonisti attivi (studente tutor/studente).
- Monitoraggio della partecipazione degli studenti ai corsi di L2 e alle attività proposte.
- Intervento motivazionale: le referenti del progetto si rendono disponibili per colloqui con gli studenti o su loro richiesta o su segnalazione dei docenti.

- Riunioni dei referenti e dei docenti di L2 con eventuali enti esterni che interverranno a supporto della realizzazione degli obiettivi del progetto.
- Mantenere e ampliare la rete di supporto offerta dal territorio.
- Collaborazione con i docenti dei consigli di classe.
- Verifica e analisi dei risultati raggiunti.

Interventi modulati sulla didattica a distanza nel caso di sospensione della didattica in presenza.

Nell'eventualità dell'attivazione di una didattica a distanza o integrata si garantiranno, per quanto possibile, le attività compatibili con questa modalità di lavoro, quindi in primo luogo le attività organizzative finalizzate a mantenere i contatti con gli studenti e i corsi di L2. Le attività di organizzazione dei corsi e gli incontri periodici con docenti e studenti per monitorare l'andamento dei corsi avverranno in remoto mediante la piattaforma MEET.

Per quanto riguarda gli studenti verranno anche organizzati incontri informativi e motivazionali.

Verrà predisposto materiale digitale rispondente ai livelli di competenza linguistica degli alunni per motivare gli studenti e favorire la loro partecipazione ai corsi.

Gli obiettivi principali sono:

- alfabetizzazione, acquisizione e consolidamento delle competenze nella lingua italiana;
- sostegno allo studio;
- interventi atti a favorire l'inserimento e l'inclusione di tutti gli alunni nell'ambiente scolastico.

Attività e prodotti da realizzare

Apprendimento della lingua italiana e inclusione nel contesto scolastico. Uno degli indicatori per valutare la riuscita del progetto sarà l'analisi dei risultati del questionario di gradimento compilato dagli studenti a fine anno.

Attività e prodotti da realizzare nel corso dell'anno scolastico:

- *Le storie dei nomi*: ... io mi chiamo XXXXX perché... e nel mio Paese vuol dire... costruiamo insieme un album, un sito web, una storia su instagram con il racconto dei nomi, ...
- *È tutta una festa*: ricorrenze e feste dei paesi... un calendario da costruire con insieme tutte le feste del mondo.
- *Tutti i colori del Capitini*: dalle bandiere (o dai vestiti tradizionali, o dalle squadre di calcio...), il giallo è di... il blu invece... e il verde? ecc. costruzione di un gioco di carte sfruttando i colori.

- *A cena con il mondo*: serate di cucina etnica (con ricette realizzate e spiegate in lingua originale, traduzione simultanea multilingue) per alunni e famiglie.
- *Musica per tutti!*: suoni, canti e balli proposti dagli studenti dell'istituto. Partire dalla musica tradizionale per riscoprire quale influenze reciproche ci sono state (e ci sono ora) fra i continenti e le culture.

Metodi e strategie individuate per l'espletamento dell'attività progettuale

Per la metodologia si attingerà a un repertorio organizzato entro il quale verranno operate delle scelte: saranno alternati, a seconda dei momenti, dei livelli di apprendimento e dell'età degli alunni, il metodo ludico (che influisce sulla memoria a lungo termine, stimola l'apprendimento e favorisce l'acquisizione) il metodo affermativo (in cui il docente chiederà all'allievo di eseguire e di imitare) il metodo interrogativo (in base al quale il docente guiderà l'allievo attraverso il ragionamento) e il metodo attivo (che prevede un apprendimento dell'allievo attraverso la propria attività). Si susseguiranno momenti di "didattica frontale", di attività di laboratorio, di "didattica cooperativa". È prevista la proiezione di filmati riguardanti temi inerenti l'intercultura. Verranno, inoltre, creati momenti di riflessione e confronto tra gli alunni sull'identità culturale (uguaglianze e diversità).

Certificazioni da conseguire

Attestato di partecipazione ai corsi di L2. Attestato per gli studenti del triennio che partecipano alle attività per l'attribuzione del credito scolastico.

Test da sostenere

Test di accertamento dei livelli di competenza linguistica in entrata e in uscita. Uno degli indicatori sarà il miglioramento delle competenze linguistiche misurato dal superamento del test in uscita di livello QCER successivo (A0/A1→A2; A1/A2→B1) del 70%.

Viaggi, stage, corsi da realizzare

Corsi di italiano L2 di vari livelli di competenza linguistica. Uno degli indicatori per valutare la riuscita del progetto sarà la frequenza degli studenti ai corsi di L2 attestata al 60% del monte ore complessivo.

Periodo/Tempi

Ottobre/giugno.

Conclusioni

I risultati ottenuti in questi anni hanno dimostrato come realmente l'inclusione sia una risorsa, in quanto ha sviluppato processi di cambiamento che hanno migliorato la qualità della scuola:

- la comunità educante ha dimostrato maggior sensibilità nel riconoscimento delle differenze;
- la riflessione sugli stili cognitivi e sui processi di apprendimento di ciascun alunno è punto di partenza per l'azione educativa;
- la formazione continua è sentita come necessaria per la conoscenza più ampia delle differenze e dei bisogni di ciascuno;
- il corpo docente ha sviluppato maggior coesione nella condivisione di finalità, metodologia e didattica; maggior flessibilità e disponibilità all'adattamento della didattica verso i bisogni speciali di ciascuno; miglioramento delle capacità comunicative.

La scuola deve operare perché lo studente abbia consapevolezza delle varie forme di diversità allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture. "L'apprendimento e l'insegnamento delle competenze interculturali sono essenziali per la cultura democratica e la coesione sociale. Offrire a tutti un'educazione di qualità, favorendo l'integrazione, permette la partecipazione attiva e l'impegno civico, prevenendo al tempo stesso gli handicap educativi" (Consiglio d'Europa, 2008).

4. Il protocollo di accoglienza: una pratica interculturale nella scuola secondaria di secondo grado

di *Roberto Bassano, Nicoletta Faltoni, Maria Gloria Tommasini*

Premessa

In una società complessa come è ormai la nostra, la scuola si trova ad affrontare la sfida proposta dai mutamenti che le migrazioni apportano al nostro scenario culturale, esercitando un ruolo fondamentale e irrinunciabile. L'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni con background migratorio, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa di tutti. La scuola, infatti, è un luogo centrale per la costruzione e condivisione di regole comuni, in quanto può agire attivando una pratica di vita quo-

tidiana che si richiami al rispetto delle forme democratiche di convivenza e, soprattutto, può trasmettere le conoscenze essenziali alla formazione della cittadinanza attiva. Una scuola efficace in termini di integrazione interculturale, con il coinvolgimento di tutto il personale scolastico, deve promuovere, al suo interno, la dimensione di apertura e riconoscimento reciproco, le relazioni necessarie con le altre istituzioni scolastiche, con le istituzioni e le risorse del territorio. Una scuola dell'Integrazione è una scuola che valorizza le differenze, favorisce l'incontro e il dialogo tra culture diverse e differenti realtà sociali locali.

L'iniziativa che abbiamo attuato in collaborazione con l'Università di Perugia, nell'ambito del Progetto FAMI, ha tenuto conto di quanto previsto dall'Istituto Omnicomprensivo Rosselli Rasetti di Castiglione del Lago relativamente alle pratiche di accoglienza di alunni di origine migratoria contenute del Protocollo di Accoglienza.

Le finalità del protocollo di accoglienza

Il protocollo ha l'obiettivo generale di definire ruoli e procedure, al fine di facilitare e migliorare la qualità dell'integrazione scolastica di alunni con cittadinanza non italiana. Scopo fondamentale del documento è quello di fornire linee teoriche e operative condivise sul piano ideologico ed educativo e di portare a sistema le basi organizzative, gestionali e didattiche, al fine di favorire l'inclusione e la riuscita scolastica e formativa.

Gli obiettivi

Il protocollo è parte integrante del PTOF d'Istituto e si propone di facilitare l'ingresso a scuola degli alunni che vengono da paesi diversi e sostenere gli alunni e le famiglie dei neo arrivati nella fase di adattamento al nuovo contesto.

Azioni per l'accoglienza: ruoli e compiti delle figure di riferimento

1. Fase amministrativo-organizzativo

Il personale di segreteria ha il compito di individuare la tipologia di appartenenza (alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia, alunni con cittadinanza non italiana nati all'estero, alunni con ambiente familiare non italofono, minori non accompagnati, alunni figli di coppie miste, alunni arrivati per adozione internazionale, alunni rom, sinti, caminanti), acquisire il permesso di soggiorno e la documentazione scolastica e sanitaria, informare e accogliere l'alunno e la sua famiglia.

2. *Fase comunicativo-relazionale*

Nell'accoglienza degli alunni con background migratorio il dirigente scolastico gioca un ruolo fondamentale. Al dirigente si richiedono competenze, capacità relazionali, manageriali e di leadership, poiché a lui compete attuare “interventi specifici per promuovere il diritto di apprendimento e il successo scolastico degli studenti appartenenti all'istituzione scolastica”. Svolge quindi la funzione di vero e proprio garante del diritto all'apprendimento nei confronti delle famiglie di origine immigrata. L'azione del capo di istituto è indispensabile per incentivare la responsabilizzazione del collegio docenti nel prendersi carico dei nuovi bisogni e per promuovere e supportare la progettualità della scuola.

L'inserimento in classe di un alunno che viene da un altro paese comporta il coinvolgimento di tutti gli insegnanti del consiglio di classe. Quest'ultimo deve favorire l'integrazione e l'inclusione, promuovendo la diversificazione delle attività e delle metodologie rilevando i bisogni specifici d'apprendimento, elaborando percorsi didattici di L2, e predisponendo un piano didattico personalizzato, al fine di facilitare l'acquisizione di competenze di base essenziali per poter proseguire il percorso scolastico.

La commissione accoglienza BES è composta da un docente della scuola secondaria di primo grado, da un docente della scuola secondaria di secondo grado, dal referente BES. La commissione si riunisce ogni qualvolta si presenti il caso d'iscrizione di alunni appena arrivati in Italia e per monitorarne l'andamento dei progetti.

La famiglia deve essere coinvolta attivamente nel processo di integrazione e nell'elaborazione di un Piano Didattico Personalizzato.

Il collegio dei docenti, infine, delibera, sulla base di specifici criteri, l'iscrizione alla classe diversa da quella anagrafica.

3. *Fase formativo-didattica*

I dati raccolti nelle fasi precedenti permettono di assumere decisioni in merito alla classe di inserimento. I minori appena arrivati in Italia, soggetti all'obbligo scolastico, vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione a una classe diversa, sentito il parere della commissione accoglienza, che è tenuta a raccordarsi con gli insegnanti che hanno svolto l'osservazione sull'alunno, in considerazione.

L'iscrizione del minore alla scuola dell'obbligo può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico.

4. *Fase sociale: l'inclusione scolastica*

All'interno di un quadro socio-culturale di multiculturalità, l'Istituto, nel sostenere la crescita dei suoi discenti, si pone come finalità l'educa-

zione interculturale intesa come una prospettiva interdisciplinare, un valore inerente tutte le discipline e le metodologie del curriculum scolastico che si rivolge senza eccezione a tutti gli alunni, insegnanti e personale dell'Istituto.

Una dimensione scolastica che valorizzi le diversità, che rifiuti le discriminazioni offrendo pari opportunità di formazione ai suoi discenti, che attivi dinamiche relazionali di conoscenza e di accettazione dell'altro, che stimoli al confronto e alla comunicazione è l'unica realtà possibile, non solo per rendere efficaci i processi di apprendimento, ma anche per formare gli alunni al valore del rispetto, nonché alla cultura della convivenza pacifica, della collaborazione e della solidarietà.

5. *La valutazione*

La valutazione degli alunni con background migratorio è strettamente legata alla programmazione personalizzata.

È compito degli insegnanti di classe proporre al collegio dei docenti, in base ai risultati del percorso di valutazione di cui sopra e al momento in cui l'alunno è stato inserito, di dispensarlo eventualmente dallo studio di alcune discipline. Per le rimanenti discipline gli insegnanti di classe predisporranno una programmazione individualizzata che tenga conto della situazione linguistica dell'alunno.

6. *L'orientamento*

Organizzare un orientamento efficace è uno step fondamentale per la riuscita del percorso formativo degli alunni di origine migratoria, in previsione della riduzione di drop-out e di una certa reclusione sociale. Il protocollo si propone, quindi, di:

- attivare un'informazione plurilingue alle famiglie sulle caratteristiche dei percorsi di studio;
- informarle sulle varie misure dei diritti allo studio;
- valorizzare e informare su scuole di seconda opportunità (CIPIA);
- promuovere esperienze di "peer education", per sostenere gli alunni nei laboratori, nell'apprendimento dell'italiano, nell'orientamento.

Narrazione di processo

All'inizio dell'anno scolastico 2019-2020, quando abbiamo ripreso gli incontri per la realizzazione del progetto di ricerca-azione, eravamo dispiaciuti per la mancata realizzazione dell'attività denominata "Cena poetica", alla quale stavamo lavorando prima del *lockdown*. Si trattava di un laboratorio in cui erano coinvolti alunni di tutte le classi dell'indiriz-

zo Professionale Socio-Sanitario (coadiuvati dai docenti partecipanti al progetto FAMI e diretti dal regista Alessandro Manzini). L'obiettivo era quello di organizzare una cena in un ristorante del territorio, durante la quale gli studenti avrebbero recitato poesie e piccole *pièces* teatrali legate al cibo e alla tavola, in italiano e nelle lingue di origine degli alunni coinvolti.

Si trattava di un'attività molto inclusiva, dal momento che ogni studente aveva il proprio compito: dalle scenografie alle coreografie, dalla scelta dei testi alla loro traduzione, fino alla divisione dei ruoli nell'assegnazione delle parti.

Avevamo riscontrato grande interesse e partecipazione spontanea da parte dei ragazzi, poi, purtroppo, come ben sappiamo, si è fermato tutto e a settembre non era possibile riprendere il progetto con le stesse modalità.

Così, a seguito degli incontri iniziali con la ricercatrice della ricerca-azione, dott.a Fabbri, ci siamo interrogati e confrontati sul da farsi e abbiamo pensato di “fare buon viso a cattivo gioco”, sfruttando proprio la DAD e i mezzi a disposizione in quel periodo.

Sono state individuate le due classi prime (1AI e 1BI) dell'indirizzo Tecnico Informatico, sia per le competenze relative al loro corso di studi, sia perché quest'anno tali classi non hanno potuto svolgere le attività di accoglienza previste, durante le quali, generalmente, fanno la conoscenza di tutti gli ambienti della scuola, accompagnati da tutor delle classi quarte e quinte.

Abbiamo organizzato dei *meet* con i ragazzi e i docenti coinvolti, proponendo loro la realizzazione di un video di presentazione della nostra scuola, con immagini e frasi nelle diverse lingue di provenienza.

L'intento era sicuramente quello di consentire agli alunni di poter collaborare, ma, prima ancora, di conoscersi, visto che avevano svolto solo poche settimane di didattica in presenza.

Il primo incontro è stato un vero e proprio brainstorming e, nonostante le titubanze tipiche dell'inizio di ogni percorso, ciascuno ha cominciato a esternare le proprie idee e le proprie proposte.

Abbiamo aiutato gli studenti a organizzarsi in gruppi di lavoro e abbiamo dato loro indicazioni per reperire il materiale (foto e video) da ragazzi più grandi frequentanti l'istituto, cercando così di costituire una rete di rapporti e relazioni che, ci auguriamo, possa continuare ad ampliarsi per consentire alle classi di supportarsi e collaborare nelle diverse circostanze.

È curioso, e interessante da sottolineare, che gli alunni siano partiti dalla ricerca di canzoni da inserire nel video, condividendole con tutti (anche con i docenti) nel gruppo *classroom* creato dall'insegnante di Inglese per lavorare a questo progetto.

Abbiamo continuato a monitorarli con incontri settimanali (talvolta anche in presenza, quando le classi svolgevano le ore di laboratorio a scuola), dando loro suggerimenti o fornendo esempi ai quali ispirarsi, con la guida fondamentale del docente di Informatica per ciò che riguarda gli aspetti tecnici.

Il materiale reperito era costituito da foto o brevi video di visite guidate, uscite didattiche, lezioni nei laboratori, attività del presidio del volontariato, incontri di assemblee di istituto con ospiti di rilievo e foto di gruppo.

Gli alunni hanno svolto ciascuno la propria parte del lavoro, fino ad arrivare ad assemblare magicamente il tutto!

Hanno trovato frasi o slogan originali per descrivere la loro scuola e invitare altri ragazzi a iscriversi, traducendoli nelle lingue dei loro paesi di provenienza.

Hanno creato, inoltre, la definizione di “Silicon Valley italiana”, per la zona di Castiglione del Lago nella quale si trova l’istituto, proprio per sottolineare le competenze che si possono sviluppare studiando al “Rosselli-Rasetti” e le possibilità professionali a cui consente l’accesso.

Considerate le difficoltà dovute ai vincoli imposti dalla pandemia in corso, e le tempistiche da rispettare, possiamo affermare che la realizzazione del progetto abbia consentito la partecipazione di tutti gli studenti coinvolti, al di là delle diverse realtà linguistiche, sociali o culturali di provenienza, tanto che il video di presentazione della scuola realizzato, sarà solo il punto di partenza per poter continuare a svolgere attività analoghe, mantenendo fisso l’obiettivo dell’inclusione e il successo formativo di ogni alunno.

Bibliografia

Sapersi fare poeti: laboratorio di-verso per la scuola secondaria di secondo grado

Bruner, J. (2015). *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.

Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Bari: Laterza.

Gardner, H. (2014). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell’educazione*. Milano: Feltrinelli.

Gardner, H. (1999). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli.

Kapuscinski, R. (2007). *L’altro*. Milano: Feltrinelli.

Morin, E. (1999). (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2016). *Sette lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina.

- Pellerone, M. (a cura di) (2015). *Rischio di dispersione scolastica e disagio socio-educativo. Strategie e strumenti di intervento in classe*. Milano: FrancoAngeli.
- Scierri, I.D.M., Bartolucci, M., Salvato, R. (a cura di) (2018). *Letture e dispersione*. Milano: FrancoAngeli.

Parola chiave: Inclusione

- Balboni, P.E. (1989). *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*. Brescia: La Scuola.
- Balboni, P.E. (2000). *Le microlingue scientifico professionali*. Torino: UTET.
- Baldini, I., Bezzi C. (2006). *Il brainstorming. Pratica e teoria*. Milano: FrancoAngeli.
- Bozzone, Costa R., Grassi, R., Valentini, A. (a cura di) (2002). *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, in *Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio" Bergamo, 17-19 giugno*. Perugia: Guerra.
- Gaspari, P. (2011). *Sotto il segno dell'inclusione*. Roma, Italia: Anicia.
- Gardner, H.G. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Mariani, L. (2014 gennaio). *Aiutare (e aiutarsi) a identificare e valutare le proprie risorse Un percorso col modello delle intelligenze multiple*. Disponibile in: www.learningpaths.org.

Tutti i colori del Capitini: un progetto di accoglienza nella scuola secondaria di secondo grado

- Consiglio d'Europa (2008). *Libro bianco sul dialogo Interculturale. Vivere insieme in pari dignità*. Strasburgo.
- Istituto A. Capitini. *PTOF aa.ss. 2019-2022*. Disponibile in www.itetcapitini.edu.it/servizi/istituto.php.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Roma.
- MIUR (2006). *Integrazione delle disposizioni che regolano la immatricolazione di studenti stranieri, per il triennio 2005/2007. Certificazione di competenza linguistica PLIDA*.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- Tarozzi, M. (1998). *La mediazione educativa. "Mediatori culturali" tra uguaglianza e differenza*. Bologna: Clueb.

Il protocollo di accoglienza: una pratiche interculturale nella scuola secondaria di secondo grado

- Andreoli, V. (2004). *Lettera a un adolescente*. Milano: Rizzoli
- Andreoli, V. (2006). *Lettera a un insegnante*. Bergamo: Il nuovo Istituto d'Arti Grafiche.

- Bandura, A. (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Bruner, J. (1999). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Ciacchi, S., Giannini, S. (2006). *Accompagnare gli adolescenti*. Trento: Erickson.
- De Sanctis, O. (2017). *Il significato dell'esperienza. Evoluzione della mente e cultura*. Lecce: Pensa Multimedia.
- ISFOL (1999). *Inclusione ed esclusione: ritratto di una generazione di giovani alle soglie del 2000*. Milano: FrancoAngeli.
- Maccioni, I., Rossi C. (2016). *Ti racconto una storia, processi d'integrazione a confronto*. Arezzo: Basagni per Albatrello.
- Scali, L. (2016). *Cittadini del mondo Passaggio in India*. Firenze: Società Editrice Fiorentina.

13. Pratiche di accoglienza nei CPIA dell'Umbria

1. Pratiche di accoglienza nel CPIA 1 di Perugia

di *Roberta Monti, Roberta Trippa*

Introduzione

Nella realizzazione del lavoro prodotto si svela l'importanza dell'acquisizione degli obiettivi linguistici attesi, non solo come sviluppo della strumentalità di base della lingua L2 e delle competenze grammaticali richieste, ma soprattutto della lingua come strumento per comunicare fuori e dentro la scuola, strumento flessibile, creativo e dinamico. Secondo Luigi Cepparrone (2008) "l'apprendimento di competenze linguistiche ampie e sicure diventa la condizione indispensabile per il raggiungimento di quattro grandi finalità formative: la crescita della persona; l'esercizio pieno della cittadinanza; l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali; il raggiungimento del successo scolastico" (p. 1).

Strumento di riflessione che, attraverso il punto di vista dei corsisti, consente a noi insegnanti di guardare la scuola con un occhio maggiormente critico e costruttivo per migliorarla e adattarla a una realtà in continuo mutamento.

Il nuovo contesto, ponendo nuove sfide, ci ha posto nelle condizioni di analizzare maggiormente le nostre azioni educative e comunicative adattandole a nuovi scenari.

Nella convinzione che la nostra scuola sia un mondo privilegiato di approccio alla diversità come fonte di ricchezza, il progetto ha rappresentato uno stimolo di azione in cui la ricerca di nuove strategie di coinvolgimento, adattabili alla situazione di emergenza che stiamo vivendo, ha consentito di attivare nuove risorse dinamiche, creative e flessibili.

Caratteristiche del territorio

L'estensione del territorio di Foligno copre una superficie di 264,67 km². La popolazione è composta da circa 55.100 abitanti che risiedono per la maggior parte, nella città di Foligno e nei suoi dintorni.

A partire dalla fine del secolo scorso e soprattutto nel secondo dopoguerra, Foligno ha vissuto un notevole incremento demografico e una notevole urbanizzazione delle zone periferiche.

I principali fattori di rischio presenti nel territorio di Foligno sono: la presenza di utenti di nazionalità italiana e non con difficoltà di integrazione, con un curriculum scolastico connotato da insuccesso, l'aumento di casi di abbandono scolastico, i rischi connessi a caratteristiche del contesto sociale, la presenza di fasce di popolazione marginali e a rischio piccola e grande criminalità, teppismo e vandalismo, l'aumento delle famiglie con situazioni di disagio interno e con difficoltà economiche e l'aumento della disoccupazione.

Composizione della popolazione scolastica con riferimento specifico alla presenza in termini numerici della popolazione scolastica con cittadinanza non italiana

Secondo i dati ISTAT riportati nella pagina Wikipedia dedicata al comune di Foligno, al 31 dicembre 2019 la popolazione straniera residente era di 6.587 persone, ovvero l'11,92% della popolazione residente. Le nazionalità maggiormente rappresentate in base alla loro percentuale sul totale della popolazione residente erano:

1. Albania: 1.620;
2. Romania: 1.476;
3. Marocco: 731;
4. Ucraina: 503;
5. Macedonia del Nord: 329.

Descrizione delle pratiche inclusive e di integrazione già presenti nella scuola

Le pratiche inclusive che il CPIA 1 di Perugia mette in atto sono quelle ritenute più idonee alle caratteristiche dei corsisti: l'accoglienza e l'orientamento iniziale. Tale prassi è stata formalizzata nel quadro delle linee guida, emanate dal MIUR nel 2012; sono state formalizzate il numero di ore "da destinare ad attività di accoglienza e orientamento" (p. 6).

Altre prassi sono: il riconoscimento delle pregresse competenze dei corsisti e quindi la personalizzazione del percorso; il tutoraggio in itinere e

tra pari; la costruzione del percorso didattico tramite UDA che consente di lavorare sull'acquisizione e sull'incremento delle abilità, favorendo l'utilizzo di forme espressive e linguaggi diversi. Il tutto in linea con una didattica realmente inclusiva, in grado di utilizzare molteplici strumenti didattici per poter far fronte alle esigenze di tutti.

Secondo quanto affermato da Biondi *et al.* (2005) “Il ruolo riconosciuto all'apprendimento permanente [...] è di ampio respiro: non risponde solo alle sfide rappresentate dalla globalizzazione [...] ma anche all'inclusione sociale, nel prevenire la discriminazione promuovendo la tolleranza, nell'esercitare una cittadinanza attiva europea nel rispetto della diversità...” (p. 1).

La Repubblica Italiana, con il DL n. 13 del 2013 “promuove l'apprendimento permanente quale diritto della persona e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale”.

A partire dalle conoscenze e dalle abilità pregresse dei corsisti l'apprendimento viene contestualizzato per favorire la scoperta, realizzando attività didattiche basate sulla cooperazione, attivando interventi personalizzati e sviluppando negli studenti attività metacognitive. Le metodologie e le strategie sono volte a sfruttare i punti di forza di ciascun alunno, adattando i compiti agli stili di apprendimento degli utenti; cercando di diversificare le proposte vengono stimolati molteplici canali sensoriali (visivo, uditivo, tattile, cinestesico).

Secondo il concetto di Intelligenze multiple di Howard Gardner (1997), l'intelligenza è un fattore composto da diverse modalità cognitive, che variano da persona a persona, in base a fattori culturali e ambientali. “Gran parte della gente, quando usa la parola intelligenza pensa che ci sia una singola intelligenza con la quale si nasce e che non si può cambiare molto. Si attribuisce un gran valore a quello che si chiama un IQ test, una serie di domande alle quali si risponde bene o meno bene”. Gardner definisce intelligenza “l'insieme di capacità che permette di risolvere problemi o fabbricare prodotti che vengono valorizzati all'interno di una o più culture” (Salvucci, 2015, p. 130).

Se facciamo un breve salto nella pedagogia vediamo il passaggio da una visione del sapere inteso in modo logico-deduttivo a una conoscenza complessa e multidimensionale, tipica delle visioni sistemiche. L'uso delle tecnologie si è dimostrato efficace per favorire una didattica di tipo inclusivo, in quanto in grado di sollecitare molteplici canali e realizzare pratiche inclusive di cooperative learning, peer-tutoring, problem-solving e didattica multisensoriale.

Scelta dell'area di intervento del Progetto FAMI in relazione al Progetto FAMI rispetto alle pratiche inclusive e di integrazione già presenti

Il Progetto ha consolidato aree di intervento già attive: l'uso di forme di cooperazione e di rispetto reciproco tra gli allievi, veicolando le conoscenze, le abilità e le competenze. Secondo Vignozzi (2005) i diversi metodi che rientrano nell'approccio umanistico-affettivo sottolineano "l'esigenza di porre al centro dell'attenzione pedagogica gli aspetti psicologici dell'apprendimento, prestando particolare attenzione all'atmosfera di classe, all'ambiente rilassante, alla motivazione e al coinvolgimento dell'apprendente" (p. 14). Quest'ultimo aspetto è di particolare importanza in considerazione del fatto che si parla di allievi adulti, con un pregresso di esperienze e background problematici. Inoltre, sono spesso provenienti da situazioni difficili, che hanno certamente influito sul loro benessere psicologico.

In particolar modo il progetto ha favorito la centralità degli studenti, realizzando la sintesi tra conoscenze e abilità e sviluppando nuove competenze.

Sempre secondo Vignozzi (2015) "la connotazione umanistica va ricercata nel ruolo centrale e autonomo attribuito al discente [...] l'attività cognitiva degli allievi è stimolata al massimo grado; questi devono sperimentare ipotesi, sperimentarle in collaborazione con i compagni, apportare correzioni e verificare di nuovo..." (p. 15).

Si è realizzata una metodologia atta a incrementare il cooperative learning attraverso l'utilizzo degli strumenti messi a disposizione dalla piattaforma G-Suite, sperimentando un'attività laboratoriale inconsueta.

Il progetto ha inoltre aperto una finestra di più ampio raggio sulle potenzialità di tale area di intervento che possono essere messe a punto e sviluppate per presentare la scuola attraverso l'occhio degli studenti, ponendoli così in primo piano come protagonisti attivi nella costruzione del loro processo di apprendimento valorizzandone la centralità.

Situazione di partenza

Nell'anno scolastico 2019/20, la nostra attività per quanto riguarda la ricerca-azione era stata prevista e articolata in maniera completamente differente da quella che è stata poi effettivamente svolta.

Nulla lasciava naturalmente pensare a ciò che sarebbe successo e che avrebbe mutato il corso degli eventi e di conseguenza anche il nostro modo di fare scuola.

I nostri piani per quanto riguarda il progetto, sono rimasti tali solo sulla carta, avevamo tante idee e tante strategie da portare avanti nella

convinzione che il percorso che avremmo intrapreso, fosse qualcosa di diverso, di buono e soprattutto efficace per quanto riguarda gli obiettivi che ci eravamo poste. Il progetto dal titolo: “Alla ri-scoperta della città”, aveva come obiettivo quello di coinvolgere gli studenti provenienti da culture diverse, in un processo che li guidasse attraverso una serie di attività didattiche, a sapersi orientare in modo più efficace nel territorio, vivere i servizi, sapersi muovere e relazionarsi all’interno degli uffici della città.

Gli apprendenti avrebbero in tal modo sperimentato la concretezza delle loro azioni, l’utilizzo attivo dei servizi, mettendo in pratica le funzioni comunicative attese e presentandosi alla cittadinanza. Come sostenuto da Borri, Minuz, Rocca e Sola (2018), tale metodologia “si inserisce nella prospettiva indicata dal Quadro [...] la persona è intesa come agente sociale e descritta prioritariamente in termini di ciò che sa fare in lingua su temi specifici e attorno a compiti specifici in domini dati” (p. 11).

I punti più salienti dell’azione didattica, prevedevano lo studio, l’analisi di materiale autentico come cartelli, insegne, bollettini postali, mappe della città e semplici documenti, puntando maggiormente sulle urgenze della quotidianità, per sapersi orientare nella realtà in cui si vive, conoscere il territorio, affrontare aspetti legati alla burocrazia, i rapporti con le strutture sanitarie e altri istituti e realtà.

Questo tipo di attività e tutt’altro che nuova per noi, anzi fa parte del nostro *modus operandi*, proprio perché la nostra finalità è quella di orientare gli apprendenti verso una consapevolezza della lingua come strumento di relazione al di fuori dell’aula, come mezzo per appropriarsi della realtà circostante.

Questo progetto però, ci aveva portato a estendere e a diversificare metodi strumenti e anche i contesti dell’azione didattica, che avrebbe previsto oltre al cooperative learning, al peer to peer, e ai compiti di realtà, anche uscite sul territorio per rafforzare quanto appreso nella classe, per orientarsi nello spazio-città e nei servizi offerti.

Il tutto avrebbe previsto anche l’uso di diversi device come il pc e il cellulare per alfabetizzare gli apprendenti anche da questo punto di vista. Utilizzare i motori di ricerca per consultare orari e i servizi più importanti, è divenuto oggi fondamentale.

Il progetto: “Ti presento la mia scuola”

Con l’emergenza Covid-19 purtroppo come già accennato, il progetto è stato completamente rimodulato in un’attività che fosse più attuabile anche nell’ottica di un’eventuale ripresa della didattica a distanza. Così in effetti è accaduto, e il nostro più grande dubbio era se i gli studenti sarebbero

riusciti a svolgere e soprattutto a concretizzare in un elaborato digitale, il nuovo compito.

Temevamo che la distanza, la scarsa alfabetizzazione informatica di alcuni corsisti non ci avrebbero sicuramente favorito.

Abbiamo avuto inizialmente diversi problemi in riferimento alla didattica in generale.

Anche il collegarsi e il capire come attivare un account Google in alcuni casi è stato difficile.

Difficoltà risolvibili con grande dedizione e impegno, sia da parte di noi docenti che da parte dei corsisti.

Poi man mano che procedevamo con le attività previste nell'unità didattica, ci siamo sorprese e piacevolmente accorte che la tematica affrontata, non solo era di particolare interesse per quasi la totalità degli apprendenti ma gli stessi erano in grado di elaborare con l'aiuto dei corsisti più abili con gli strumenti informatici, un prodotto finale con pochissime "dritte" da parte di noi insegnanti.

L'elaborato è frutto dell'azione corale del corso livello A2 e del corso A2 potenziato. Secondo il QCER "i sei livelli [...] possono essere raggruppati in tre grandi categorie: utente principiante (A1 e A2), utente indipendente (B1 e B2) e utente competente (C1 e C2). In secondo luogo, i sei livelli di riferimento [...] sono molto spesso ulteriormente suddivisi". Il progetto rappresenta un piccolo manifesto per l'accoglienza di nuovi corsisti, così come ci eravamo prefissate.

Nell'esecuzione di un compito di realtà si conferisce all'apprendimento una dimensione più olistica, integrando diverse conoscenze e specifiche strategie. Come hanno affermato Spinelli e Parrizzi "L'adozione di compiti, dunque, consente di coinvolgere l'apprendente nella totalità delle sue abilità e competenze, che egli richiama per rispondere a necessità comunicative, confrontandosi con contesti di interazione appartenenti alla realtà che lo circonda" (p. 93).

Il prodotto finale oltre alla descrizione della nostra scuola e di tutto ciò che la rappresenta, getta uno sguardo critico anche su quello che potrebbe essere approfondito, migliorato e in qualche caso modificato.

Non abbiamo tolto nulla di quanto costruito dagli apprendenti, perché è giusto così, il progetto rappresenta la loro voce, pertanto ad accezione di alcune piccole correzioni nulla è stato cambiato.

Le fasi del progetto si sono articolate così come illustrato nell'Unità di Apprendimento (Tab. 1).

Avevamo però previsto inizialmente, l'utilizzo di alcune ore nel mese di gennaio, che per esigenze di rispetto di consegna dell'elaborato, sono state rimodulate nel mese di dicembre.

Tab. 1

<i>Unità di Apprendimento</i>	
Denominazione	Comunicare l'Accoglienza.
Compito di Realtà/ Prodotti	Realizzazione di un prodotto in cui viene presentata la propria scuola a qualcuno/a che non la conosce (presentazione). [alunno/a che vuole iscriversi, famiglia dell'alunno/a, alunno/a e famiglia che non parla la lingua italiana; un giornalista, ecc.]
Competenze mirate	Competenze di cittadinanza.
Comuni/cittadinanza	La conoscenza dell'Italia; i servizi, le regole e le opportunità: a) comunicare la propria nazionalità e la propria cittadinanza; b) conoscere i documenti necessari per vivere in Italia e iscriversi a scuola; c) conoscere le regole del contesto sociale scolastico; d) partecipazione alla vita quotidiana nei luoghi di tutti (scuola); e) stimolare la socializzazione, la collaborazione, l'aiuto e il rispetto reciproco per favorire la convivenza democratica; f) assumere incarichi e svolgere compiti per contribuire al lavoro collettivo secondo gli obiettivi condivisi. Competenze disciplinari relativi agli insegnamenti dei docenti coinvolti nella realizzazione della UDA. Competenze linguistiche: a) la comunicazione interpersonale (ascolto e parlato); b) l'apprendimento del lessico; c) la competenza grammaticale; d) le abilità di lettura e scrittura; e) valorizzare la lingua d'origine: confronto con la lingua d'origine per modi di dire e tematiche culturali. Competenze digitali: a) utilizzare il PC, alcuni programmi applicativi.
Obiettivi di Apprendimento	a) Produrre un clima di accoglienza per l'inserimento e l'integrazione dei nuovi studenti nel nuovo contesto scolastico. b) Favorire e realizzare la centralità dell'alunno in modo che sia al centro del processo di apprendimento. c) Valorizzare la cultura di appartenenza. d) Agevolare l'assimilazione della seconda lingua per esprimersi in contesti quotidiani. e) Incoraggiare l'adesione attiva alla vita della scuola.
<i>Unità di Apprendimento</i>	
Utenti destinatari	Livelli A2/A2 potenziato.
Fase di Applicazione e Tempi	Questa UDA è articolata in 5 fasi di realizzazione. Le fasi di lavoro sono così suddivise: 1. l'insegnante illustra la realizzazione finale del prodotto e le finalità del lavoro progettato, stimola la conversazione tra gli studenti, valorizzando il patrimonio culturale retroattivo di ogni singolo; 2. preparazione dei materiali per la realizzazione del prodotto finale, confronto con i propri compagni per arrivare alla stesura finale della presentazione; 3. svolgimento delle attività progettate; realizzazione della presentazione attraverso strumenti informatici; 4. sintesi finale sull'esperienza e autovalutazione; 5. presentazione del prodotto finale a nuovi studenti nel nuovo contesto scolastico. Dicembre/gennaio.

Tab. 1 - segue

Esperienze attivate	<p>(Possono essere descritte direttamente nella “Spiegazione delle Fasi”).</p> <p>Lo studente.</p> <p>Ascolta e pone domande:</p> <ol style="list-style-type: none"> si confronta con il proprio gruppo per organizzare le attività di accoglienza e di visita alla scuola; lavora insieme al proprio gruppo per preparare attività di laboratorio attraverso strumenti informatici; discute con i compagni per arrivare alla stesura finale dell’invito a visitare la scuola. <p>Il docente:</p> <ol style="list-style-type: none"> supporta il lavoro dando chiarimenti e consigli; guida il lavoro di progettazione e di realizzazione; coordina la discussione, mantenendo il confronto centrato sull’attività; favorisce la relazione e l’autovalutazione.
Metodologia	<ol style="list-style-type: none"> Cooperative learning. Apprendimento funzionale a diverse situazioni, comunicative e culturali. Apprendimento esperienziale. Didattica digitale integrata.
Risorse umane	I docenti coinvolti nel progetto e di livello.
<ul style="list-style-type: none"> • interne • esterne 	
Strumenti	<ol style="list-style-type: none"> PC. Materiali di approfondimento di educazione civica. Lavagna. Lim. Strumenti della piattaforma G. Suite; Google presentazioni.
Valutazione	<ol style="list-style-type: none"> Valutazione di processo; partecipazione/capacità di cooperazione/sviluppo delle abilità linguistiche e tecnologiche attese. Valutazione di prodotto, effettuata nella fase finale. Valutazione sommativa come confronto tra risultati attesi e quelli previsti.

Le principali fasi del progetto

In sintesi come già illustrato nell’UDA il progetto si è svolto in 5 lezioni (riassunte nell’Unità di Apprendimento) e così articolate:

- 2 h: lezione frontale con immediata partecipazione dei corsisti sulle competenze chiave della cittadinanza;
- 3 h: spiegazione circa la realizzazione finale del prodotto e le finalità del lavoro progettato, stimolando la conversazione tra gli studenti e valorizzando il patrimonio culturale retroattivo di ogni singolo;
- 3 h: preparazione dei materiali per la realizzazione del prodotto finale; confronto con i propri compagni per arrivare alla stesura finale dell’invito.

In questa fase i corsisti hanno effettuato ricerche con il materiale fornito dalle insegnanti circa la realtà del CPIA, hanno redatto delle produzioni scritte sulla base di domande stimolo inerenti alla loro scuola d'origine, il confronto con la scuola nel paese di accoglienza, il loro pensiero in generale sulla scuola di accoglienza, sulla DAD e sui comportamenti da tenere a scuola, ovvero ciò che si può fare e quello che non si può fare, anche in vista delle nuove normative anti-Covid-19.

In questa fase i corsisti si sono confrontati sulle diverse realtà delle scuole di origine, esprimendo il proprio pensiero anche sui diversi aspetti della realtà scolastica che stanno vivendo in Italia, esponendo i propri punti di vista.

Gli apprendenti dei due gruppi si sono confrontati in piattaforma per esprimere i loro pareri e le proprie opinioni in merito, fissando i punti più importanti da inserire nella presentazione.

I corsisti hanno realizzato un piccolo reportage fotografico per presentare gli ambienti scolastici, gli spazi e le aule.

- 2 h: competenze digitali. Nello specifico è stata utilizzata l'app presentazioni della Google suite, che ha previsto la spiegazione di alcuni punti più complessi come per esempio: importare clip art e immagini nell'applicazione stessa e i formati file più adeguati.

Questa fase, che in prima istanza sembrava la più complicata, è stata invece la parte ludica del progetto e che ha permesso anzi di svelare la creatività e le doti creative di alcuni corsisti.

È stata quindi scelta la veste grafica del prodotto e le immagini da inserire, in modo che il tutto apparisse nel suo insieme, un elaborato organico e accattivante.

- 4 h: svolgimento delle attività progettate; realizzazione dell'invito attraverso strumenti informatici.

La scelta dell'app presentazioni della G Suite, si è rivelato lo strumento più idoneo e intuitivo per corsisti, che hanno potuto in tal modo partecipare alla realizzazione dell'elaborato, in maniera più coinvolgente e partecipata. Successivamente il prodotto finale è stato esportato in PowerPoint.

Conclusioni

Questa esperienza ha rappresentato per noi docenti coinvolte, uno stimolo, uno spunto di riflessione importante da un punto di vista didattico, in un momento non facile della nostra vita.

La pandemia inaspettatamente ci ha sorpresi, turbati e sconcertati, mettendo in discussione il nostro equilibrio psicologico ed emotivo.

Si sono aperti nuovi scenari che hanno comportato per noi docenti uno sforzo e un impegno nel cercare di trovare nuove metodologie e strategie didattiche per far fronte ai nuovi scenari d'insegnamento.

Ogni cambiamento porta comunque con sé l'apertura di nuove possibilità che possono rivelarsi una vera e propria risorsa oltre che a un arricchimento personale.

La condivisione costruttiva di questo progetto ha portato noi insegnanti coinvolte a rafforzare lo spirito di collaborazione già molto presente.

Abbiamo osservato, seguito e sostenuto i nostri corsisti lungo tutto il percorso in presenza e a distanza, pur con le difficoltà che ha comportato.

Sull'efficacia del progetto in termini di ricaduta sui corsisti, il bilancio è positivo, si è creato infatti un clima sereno e collaborativo all'interno del gruppo classe, svelando alcune capacità sottese che avevano bisogno solamente di essere guidate e supportate.

Il prodotto finale, una semplice presentazione, probabilmente in termini di creatività non offre nulla di innovativo agli occhi del pubblico esterno, per noi però lo è.

Con un gruppo veramente poco alfabetizzato da un punto di vista informatico, e dei vissuti personali a volte difficili, arrivare a ottenere un prodotto finale seppur semplice ma frutto delle loro esperienze dei loro pensieri e punti di vista è stato molto importante.

Se dovessimo avere un'altra occasione di rifare o cambiare alcune cose nello svolgimento, nella metodologia, nei tempi di sviluppo del progetto sicuramente qualcosa andrebbe rivisto e riconsiderato.

Il clima positivo che si è consolidato, ha consentito loro di sentirsi liberi di portare le proprie esperienze pregresse, esprimere le proprie conoscenze in un clima di fiducia e apertura verso le insegnanti e i compagni di corso.

La parte di lavoro svolta nell'aula virtuale, ha comportato inizialmente diverse difficoltà ma non ha compromesso la rete di relazioni ormai consolidate nell'aula "reale".

Il senso del "fare qualcosa insieme", per perseguire una finalità, un progetto condiviso, ha contribuito moltissimo in tal senso, anzi è stata la chiave per superare anche i problemi di natura tecnico-pratica.

Il prodotto finale potrebbe essere sviluppato maggiormente nelle sue potenzialità, attraverso un occhio di maggiore apertura verso la società esterna. Tale strumento potrebbe essere considerato come una base per realizzare un prodotto, ancora più accattivante dal punto di vista comunicativo, sfruttando al massimo tutte le potenzialità della tecnologia.

Indubbiamente in un momento di profondo disagio ci ha consentito di utilizzare al meglio le risorse tecnologiche, potenziando aree di intervento

già attive e sperimentando le strumentalità della piattaforma. Ciò ha consentito di sviluppare nuove competenze e saperi attraverso una metodologia laboratoriale, creativa e cooperativa.

Concludiamo con una nostra riflessione; la nostra scuola è un incontro privilegiato con la diversità; i personaggi sono unici, ma le emozioni si incontrano nello scambio e nella condivisione.

2. Accoglienza dei giovani adulti al CPIA di Terni: il percorso esperienziale del blog multiculturale

di *Giorgio Rini, Vincenza Depretis*

I giovani adulti, i ragazzi e i minori stranieri non accompagnati verso la strutturazione di una loro identità in un altro contesto linguistico e culturale

La nostra scuola, il CPIA di Terni, è il luogo in cui si incontrano ragazzi e adulti che hanno occasione di comunicare con gli altri. Ma è anche un luogo di incontro per le famiglie e individui che provengono da Paesi differenti. Una volta entrati nel mondo dell'istruzione, gli studenti non cittadini italiani sono soggetti a dei diritti fondamentali. La stessa possibilità di usufruire di un'istruzione è un diritto, al pari di altri diritti essenziali, come la tutela dei diritti umani, i diritti di libertà, di pensiero e di espressione e il diritto a non essere integrati in condizioni di lavoro che comportino una lesione dei diritti fondamentali. Lo stesso principio vale per i diritti economici, dovrebbe valere come costante per il diritto alla vita. Secondo Catone (2016) "Le migrazioni arrivano a caratterizzare la società contemporanea e ne costituiscono un tratto identitario profondo e innegabile. Anche per queste ragioni è ingiustificabile definire le migrazioni una 'emergenza'; esse sono e resteranno un fenomeno globale e strutturale, un tratto caratteristico del mondo attuale" (p. 25). Proprio da questo contesto di diritti vogliamo iniziare a impostare l'obiettivo della ricerca-azione che abbiamo progettato e portato avanti con il fine di migliorare il benessere dei nostri studenti.

L'accoglienza degli studenti con background migratorio a scuola: una possibile strategia

L'accoglienza degli studenti di origine immigrata a scuola è un argomento che ha fatto discutere in moltissime parti del mondo. Come abbia-

mo affrontato il problema? La nostra ricerca ha certamente rappresentato una possibilità di riflessione sulle pratiche di accoglienza, di integrazione e di condivisione attivate per comprendere come facilitare i processi di inserimento e integrazione scolastica, promuovendo in tutti una cultura dell'inclusione. Riteniamo, infatti, che sia importante anche saper formare i giovani a prendere coscienza, a essere consapevoli e ad assumersi una responsabilità sociale. Il tutto ovviamente senza trascurare le differenze che vanno valorizzate e che pongono questioni importanti come la lingua e la cultura del Paese di origine, al fine di evitare eventuali difficoltà e per garantire il rispetto reciproco. Il discorso è da questo punto di vista piuttosto complesso. L'abbiamo affrontato con il nostro progetto di accoglienza rivolta ai giovani adulti e ai ragazzi.

Ipotesi di sviluppo della ricerca in situazione

Nel progettare e nel lavorare sul nostro progetto di ricerca-azione, abbiamo tenuto conto di questi punti di riferimento che sono state le nostre linee guida.

Identificazione del tema

Il nostro punto di riferimento per la ricerca in situazione è stato costituito prima di tutto dalla consultazione degli strumenti a nostra disposizione per poter progettare un'ipotesi di sviluppo del tema che abbiamo scelto come linea guida: "Come costruire delle strategie comunicative e relazionali in grado di sostenere autostima e costruzione dell'identità dei ragazzi/e".

Ipotesi di ricerca

L'ipotesi di sviluppo su cui ci siamo basati è stata quella di vedere se sia possibile riuscire a migliorare e a rafforzare le nostre strategie comunicative, per dare la possibilità ai giovani adulti che costituiscono il gruppo-classe di riferimento per la ricerca-azione di essere facilitati nella ri-costruzione della loro identità in un nuovo contesto culturale.

Bisogni identificati

Abbiamo notato spesso, nel relazionarci con questi ragazzi, che nella fase iniziale appaiono piuttosto disorientati, soprattutto perché hanno dovuto lasciare i loro punti di riferimento nel loro Paese di origine. I minori di cittadinanza non italiana possono sentire ancora di più il peso di non relazionarsi con un gruppo di pari con i quali condividere interessi e vissuti.

Target

Per questo abbiamo voluto sviluppare la ricerca in situazione coinvolgendo direttamente il nostro gruppo-classe del corso Accoglienza in buone pratiche educative finalizzate, oltre che all'apprendimento della lingua italiana, anche alla socializzazione e all'interiorizzazione dei riferimenti culturali che sono propri del nuovo contesto di appartenenza in Italia.

Strumenti

Abbiamo voluto portare avanti la nostra ricerca dando ampio spazio all'espressività dei ragazzi, guidandoli in tutte le strategie di carattere espressivo che è possibile adottare nell'ambito delle attività didattiche e di relazione, per riuscire a comprendere fino in fondo come si trovano in Italia. Il nostro obiettivo è stato quello di capire se hanno avuto la possibilità di costruire nuovi punti di riferimento, stimolando in loro anche la curiosità per quegli elementi della civiltà italiana con cui si trovano a confrontarsi ogni giorno, anche nella loro vita quotidiana e nella pratica scolastica.

Obiettivo di miglioramento

Il fine è stato quello di partire da tutti questi concetti, per stimolare l'apertura dei ragazzi ed evitare che si chiudano di fronte a una situazione di disorientamento che spesso è possibile, data la "fragilità" tipica dell'età adolescenziale. Per questo abbiamo insistito nel provare a stimolare soprattutto le capacità creative dei nostri studenti, promuovendo la loro espressione anche attraverso prodotti grafici di facile realizzazione, attraverso cui possano esprimere le loro emozioni e il loro rapporto con la cultura italiana.

Facendo leva sulle capacità creative, abbiamo provato a stimolare la parte più fluida dei loro ricordi e dei loro progetti per il futuro, in modo da trarne delle considerazioni che ci possano aiutare anche nel comunicare meglio con loro. Il nostro obiettivo è stato quello di arrivare ad avere un rapporto relazionale propositivo in grado di sostenere la loro formazione sia dal punto di vista didattico che dal punto di vista emozionale.

Abbiamo scelto, quindi, come forma espressiva che ci è sembrata più adeguata la possibilità di realizzare dei disegni e delle riflessioni in forma scritta su un tema dato, che è stato quello di sottolineare cosa li colpisce più dell'Italia e quali elementi ritengono più importanti in termini di prospettive per il futuro. Abbiamo cercato di promuovere sostanzialmente una pratica di cittadinanza attiva, per fare in modo che i ragazzi acquisissero le competenze necessarie a inserirsi in un contesto di cui possano essere i veri protagonisti.

Raccolta dati

I dati anagrafici sono stati raccolti tramite le registrazioni nel registro elettronico SICPIA e ai documenti PAIDEIA, che designano il nostro percorso rivolto all'istruzione degli adulti.

Per questo il nostro gruppo di lavoro si è riunito in vari incontri, uno dei quali è stato rivolto all'esame dei documenti e della situazione riguardante la scolarizzazione pregressa degli studenti. Altri incontri, invece, sono serviti per delineare gli obiettivi da raggiungere attraverso la ricerca-azione, in particolare quello di trovare la forma espressiva più adeguata, che ci è sembrata essere meno invasiva nel toccare i sentimenti più profondi dei ragazzi.

Il gruppo coinvolto

Il nostro punto di riferimento per l'analisi e l'elaborazione dei dati che riguardano gli studenti coinvolti nella ricerca-azione è costituito dal sistema informatico SICPIA, che il nostro CPIA utilizza per diverse funzioni, fra le quali anche quella di registro elettronico. Il SICPIA consente di raccogliere tutti i dati relativamente alla nazionalità e alla cittadinanza degli studenti. Inoltre ci dà la possibilità di documentare, sulla base di una scheda di iscrizione compilata dai corsisti al momento della richiesta di iscrizione a un corso di lingua italiana, il livello di scolarità, con particolare riferimento agli altri eventuali corsi seguiti nel nostro Paese e agli anni di scolarità pregressa che i corsisti che si iscrivono a un determinato livello hanno già portato avanti nel Paese di origine.

Nel caso specifico abbiamo coinvolto nella ricerca-azione diversi studenti minori in varie situazioni dal punto di vista scolastico. Si tratta soprattutto di studenti che hanno bisogno di migliorare il loro livello di conoscenza della lingua italiana e le loro abilità a livello scolastico perché non hanno cittadinanza italiana e sono da poco tempo arrivati nel nostro Paese. Gli studenti che abbiamo coinvolto nel nostro progetto sono inseriti all'interno di un corso che definiamo "Accoglienza": seguono un percorso scolastico di 200 ore, durante il quale conseguono prima il livello A1 della lingua italiana e successivamente il livello A2.

Il corso Accoglienza non è soltanto finalizzato all'acquisizione delle abilità di comunicazione in lingua italiana, ma contemporaneamente dà la possibilità di portare avanti un percorso di carattere pedagogico, improntato alla socializzazione tra pari. Il corso vuole avviare, attraverso un confronto positivo basato sui progetti per il futuro, i giovani adulti verso una migliore integrazione nella nuova cultura di appartenenza.

Uno dei principali obiettivi a cui tende il corso Accoglienza è quello di valorizzare il vissuto emozionale degli studenti, in vista di una ricostruzione dell'identità individuale e di gruppo in un nuovo contesto culturale.

Il livello di partenza dal punto di vista culturale e per quanto riguarda la scolarizzazione degli studenti coinvolti nel percorso di ricerca-azione è molto diversificato. Anche i loro vissuti sono differenti, anche perché fanno parte del gruppo-classe anche dei minori stranieri non accompagnati, che affrontano una situazione di difficoltà maggiore a livello relazionale, determinata dalla lontananza dalla famiglia.

Attraverso un confronto positivo, che viene promosso all'interno della classe, soprattutto attraverso gli strumenti didattici a disposizione della scuola, abbiamo avuto l'occasione di ricostruire un focus incentrato su una scuola multiculturale, cercando di colmare un vuoto per questi ragazzi che spesso si trovano disorientati nell'affrontare un nuovo contesto di inserimento all'interno di una prospettiva di socializzazione instabile.

Abbiamo voluto creare, attraverso la costituzione di un gruppo-classe interamente composto da giovani adulti, un punto di riferimento importante non soltanto per un'alfabetizzazione di base, oltre che di una più avanzata, ma anche per dare a questi ragazzi la possibilità di trovare una stabilità nel loro vissuto e di ricostruire i legami fra pari, fondamentali nell'adolescenza per la costruzione di una propria identità.

Secondo Buday (2020) è “fondamentale compito evolutivo della costruzione dell'identità, che riassume e include tutti gli altri processi e compiti di sviluppo; vede l'apice dei lavori in corso durante la fase adolescenziale, ma non può mai dirsi pienamente concluso, e risulta un elemento centrale nel determinare lo stato di benessere psicologico di una persona” (p. 16).

Allo stesso tempo il corso Accoglienza ha voluto sopperire a un eventuale peso del ritardo scolastico sui minori con cittadinanza non italiana, immettendoli all'interno di un percorso didattico che possa fungere anche da preparazione al conseguimento di altri titoli di studio più elevati, per una maggiore possibilità di inserimento nel mondo del lavoro futuro, una volta che i ragazzi stessi avranno compiuto la maggiore età.

Perché un blog?

Perché usare un blog personalizzato? Il blog è un ottimo strumento per esprimere punti di vista e riflessioni. Secondo Rossi (2018) a proposito dell'origine del blog “sul mercato, per la prima volta, si affacciavano in maniera imprevedibile e ‘scomposta’ nuove figure che interpretavano i

trend e dicevano la loro sulle tendenze, non legittimate da una testata giornalistica, un brand editoriale riconosciuto sul mercato, ma semplicemente trainato da una freschezza di giudizio, dalla capacità e coraggio di sperimentare, dalla creatività nel proporre contenuti” (p. 172). Quando pensiamo a un blog come strumento di espressione dei nostri punti di vista, spesso percepiamo questo importante strumento come difficile da creare e gestire. Nonostante sia stato creato per essere facilissimo da utilizzare, i tempi di pubblicazione possono infatti risultare piuttosto lunghi. Ma per i ragazzi spesso è molto più facile rispetto a quanto potrebbe essere per gli adulti. Si tratta di “scrivere” sul web, alla luce dei nostri dati personali. Il blog può essere utile in diversi modi, compresa la pubblicazione di post su argomenti particolari. Un blog è un sito web in cui si scrivono post e si interviene in discussione con altri autori. Può essere una maniera di creare un proprio spazio web per poter condividere le proprie idee ed esprimere situazioni personali. Scrivere un blog può essere molto utile e offrire l’opportunità di divulgare il proprio contenuto al mondo. È uno strumento molto utilizzato per scrivere e condividere con altri il proprio pensiero. I ragazzi possono divertirsi condividendo le proprie opinioni e idee con gli amici. Il blog per ragazzi è una fonte di informazioni e conoscenze. È il proprio punto di vista sulle storie, un modo anche per gli insegnanti per essere vicini agli studenti e capire cosa significa per i ragazzi sentirsi come parte della società globale. L’influenza di internet nel modo in cui la gente interagisce, nell’uso delle app, nei social media oggi è davvero significativa. La creazione di nuovi strumenti ha portato al contesto online dove il condizionale vale quasi sempre. Non si può più trascurare l’importanza del blog per esprimere punti di vista e riflessioni. La globalizzazione, la tecnologia e l’utilizzo intensivo delle nuove forme di comunicazione e informazione hanno cambiato il modo in cui noi socializziamo e interagiamo. L’elemento più importante che un blog può offrire è la possibilità di parlare liberamente delle proprie sensazioni, emozioni, esperienze personali anche attraverso i commenti postati dai lettori. Il blog per esprimere punti di vista e riflessioni è uno strumento di grande utilità per i lettori. L’importanza della discussione su argomenti che coinvolgono tutti rende possibile la creazione di contenuti ricchi di informazioni. Oltre a questo, il blog permette al lettore di condividere i propri punti di vista.

“L’arte” del raccontare

C’è un aspetto fondamentale in tutto questo lavoro che abbiamo svolto ed è quello del raccontare. Il dibattito sullo storytelling è molto ampio nella nostra epoca e diversi studiosi sostengono che la capacità di raccontare

è insita come elemento propulsore tipico del cervello umano. Raccontare significa non soltanto essere impassibili di fronte a ciò che viene descritto, ma vuol dire lasciarsi coinvolgere dalle emozioni che il racconto suscita.

Secondo Iannotta e Martini (2012) “possiamo pensare alla narrazione come a un bisogno costitutivo dell’essere umano (da sempre gli uomini raccontano e si raccontano), un bisogno – e insieme un desiderio – che nasce dalla necessità di frapporre uno spazio tra l’irruenza delle emozioni e il Sé che le deve vivere ma anche pensare e ordinare per non rimanerne sommerso” (p. 5).

Il nostro lavoro quindi ha avuto come obiettivo quello di entrare in contatto con le emozioni degli studenti, per favorire il racconto del sé, in modo che potessero definire in maniera armonica il loro essere con gli altri. È questo il modo in cui intendiamo l’accoglienza al CPIA di Terni: l’instaurare un circolo virtuoso tra il nostro esserci e il nostro relazionarci. Questo processo riesce a coinvolgere l’intera persona, per una costruzione precisa all’interno di un nuovo contesto culturale.

Conclusioni: il frutto della ricerca-azione

L’esperienza della ricerca-azione è stata molto fruttuosa per i ragazzi che frequentano il CPIA di Terni. La possibilità di creare un prodotto che si connotasse come un vero e proprio compito di realtà, per riflettere sulla loro esperienza a scuola, è stata accolta con molto entusiasmo.

Nella realizzazione del prodotto sono stati coinvolti, in particolare, due gruppi-classe. Il primo è il corso “Accoglienza”, una classe composta da dei giovani adulti (anche minori stranieri non accompagnati), che dedicano il loro studio all’apprendimento della lingua italiana, lungo un percorso ampio fatto di 200 ore. Il secondo gruppo-classe è costituito dai ragazzi che frequentano il primo livello (terza media).

I ragazzi si sono impegnati molto, anche utilizzando gli strumenti informatici (per esempio i tablet dati dalla scuola in comodato d’uso) che hanno avuto a disposizione durante il periodo dedicato alla didattica a distanza a causa dell’emergenza epidemiologica.

Il progetto si è concretizzato con la creazione del blog www.nuvole-disogni.it. Il termine “nuvole” si ricollega all’esperienza del viaggio degli studenti, mentre il termine “sogni” è direttamente collegato alle speranze per il futuro, ai progetti di vita in Italia dei ragazzi.

Gli studenti hanno scritto diversi post sul blog. Gli insegnanti hanno lasciato la possibilità a ogni studente di scrivere più di una riflessione, a seconda delle proprie aspirazioni e del proprio livello di acquisizione della lingua italiana da utilizzare nella produzione scritta.

Gli studenti hanno fatto riferimento al tema dell'accoglienza, alle impressioni sulla loro scuola e sul modo in cui stanno vivendo la loro frequenza scolastica. Si sono soffermati sul rapporto con i docenti, con i compagni di classe e si sono rivelati consapevoli del fatto che la loro scuola sia improntata all'inclusività e alla multiculturalità, convinti che tutto ciò possa rappresentare un'importante opportunità.

Il tema dell'accoglienza a scuola è stato affrontato anche nell'ambito della spiegazione su come funziona il sistema scolastico in Italia ed è stata un'occasione significativa per ricollegare l'argomento generale al vissuto esperienziale dei ragazzi.

Ai post del blog gli studenti hanno potuto lasciare dei commenti, interagendo fra di loro in maniera attiva e costituendo una sorta di community online, che ha soddisfatto anche l'esigenza di fare gruppo, già coltivata anche durante le ore di lezione curricolari.

Alla fase di scrittura è seguita la riflessione sui post realizzati. Gli studenti hanno avuto l'occasione di leggere tutti assieme, con la guida dei docenti, ciò che hanno scritto. Ne è scaturito un momento di riflessione e di discussione, durante la quale i ragazzi sono stati i protagonisti attivi. Hanno riferito la loro emozione nel vedere il loro nome sulle pagine web del blog.

Bibliografia

Pratiche di accoglienza nel CPIA 1 di Perugia

- Biondi *et al.* (a cura di) (2005). L'istruzione e la formazione degli adulti tra domanda e offerta. *Annali dell'istruzione*, 1, 1-3.
- Borri, A., Minuz, F., Rocca, L., Sola, C. (2008). *I quaderni della ricerca. Italiano L2 in contesti migratori*. Loescher: Torino.
- Cepparrone, L. (2008). *L'italiano nelle nuove indicazioni per il curricolo. Strumento fondamentale per affrontare il cambiamento ed essere protagonisti nella società di domani*. Disponibile in: www.indire.it.
- Consiglio d'Europa (2020). Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, in Volume complementare. *Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguista*, 2.6, 35-38.
- Diadori, P. (a cura di) (2005). *Insegnare italiano a stranieri*. Le Monnier: Firenze. DL 13/ 2013.
- MIUR (2012). *Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana*. Disponibile in: www.miur.it.
- Salvucci, L. (a cura di) (2005). *Strumenti per la didattica della matematica. Ricerche, esperienze buone pratiche*. FrancoAngeli: Milano.
- Spinelli, B., Parizzi, F. (a cura di) (2010). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. La Nuova Italia: Firenze.
- Wikipedia, *Foligno*. Disponibile in <https://it.wikipedia.org/wiki/Foligno> [10/12/2021].

Accoglienza dei giovani adulti al CPIA di Terni: il percorso esperienziale del blog multiculturale

- Bordiglioni, S. (2020). *Giocchi di scrittura*. San Dorligo della Valle (Trieste): Edizioni EL.
- Buday, E. (2020). *Costruire l'identità*. Milano: FrancoAngeli.
- Capello, C., Cingolani, P., Vietti, F. (2021). *Etnografia delle migrazioni*. Roma: Carocci.
- Catone, S. (2016). *Nessun Paese è un'isola*. Reggio Emilia: Imprimatur.
- Daloiso, M. (2020). *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*. Torino: Loescher Editore.
- De Rossi, M., Petrucco C. (2018). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci.
- Ferraro, G. (2021). *Teorie della narrazione*. Roma: Carocci.
- Gottschall, J. (2021). *L'istinto di narrare*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Iannotta, D., Martini, G. (2012), *Strade del narrare*. Cantalupa (TO): Effatà Editrice.
- M. Edelman, G. (2018). *Darwinismo neurale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Petrucco, C., De Rossi M. (2014). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Rossi, G. (2018). *Digital fashion media*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Storr, W. (2020). *La scienza dello storytelling*. Torino: Codice Edizioni.

Gli autori

Sabrina Boarelli, già dirigente tecnico del Ministero dell'Istruzione dal 1990 e in servizio presso l'USR per l'Umbria dal 1993, si è occupata di integrazione e inclusione scolastica e sociale degli alunni con “bisogni educativi speciali” ed è stata referente regionale per la formazione in servizio del personale della scuola, ivi comprese le figure sensibili e i dirigenti scolastici.

Parte I – Riflessioni pedagogiche per una scuola dell'accoglienza

Massimiliano Fiorucci, Rettore dell'Università degli Studi Roma Tre, è professore ordinario di Pedagogia generale, sociale e interculturale. Dal dicembre 2017 fino a giugno 2022 è stato direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Nel medesimo Dipartimento è coordinatore scientifico del CREIFOS (www.creifos.org) e direttore dei Master in “Educazione interculturale”. Dal gennaio 2021 è Presidente Nazionale della Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it). I suoi interessi di ricerca vertono principalmente sulla pedagogia sociale e interculturale con particolare attenzione al tema della dell'inclusione degli allievi con background migratorio, delle disuguaglianze sociali e della dispersione.

Vinicio Ongini, è esperto alla Direzione generale per lo Studente del Ministero dell'Istruzione e coordina l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura. Collabora alla redazione dell'annuale Rapporto immigrazione di Caritas e Fondazione Migrantes.

Alessia Bartolini è ricercatrice confermata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia. È stata Direttrice del master di primo livello in “Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali” presso la stessa Università. È giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni dell'Umbria.

Floriana Falcinelli Di Matteo è professore ordinario di Didattica generale e Tecnologie dell'istruzione e apprendimento presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia.

Collabora con l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Umbria nei progetti sui processi di integrazione degli alunni stranieri nelle scuole e sull'uso delle nuove tecnologie in classe. Ha effettuato molti interventi di ricerca-formazione presso le scuole e i servizi socio-educativi e per la prima infanzia della Regione Umbria.

Diana Peppoloni lavora da anni nel campo della linguistica dei corpora e acquisizionale, con particolare attenzione al ruolo delle tecnologie e della multimodalità nella classe di lingua. Attualmente è ricercatrice all'Università degli Studi di Perugia, dove è anche docente di Didattica delle lingue moderne e Teoria e tecnica della traduzione.

Lorenzo Luatti è ricercatore dei processi migratori e delle relazioni interculturali presso Oxfam Italia. Si occupa tra l'altro di progetti e interventi a contrasto della povertà educativa.

Parte II – Pratiche educative di accoglienza a scuola

Morena Castellani è Dirigente Scolastica dell'IC Foligno 2, scuola capofila della Rete di scopo "XSPIA – Per una scuola plurale inclusiva accogliente".

Alessia Fabbri attualmente collabora con il Laboratorio InI@b – Counselling Pedagogico Didattico dell'Università degli Studi di Perugia, si occupa di formazione e lavora come libera professionista nell'ambito della progettazione educativa e sociale; è stata ricercatrice Fami Prog. 740 in Umbria.

Vincenza Stefania Ciraci è insegnante della scuola dell'infanzia presso l'IC Perugia 14. È volontaria di clownterapia presso l'associazione VIP (ViviamoInPositivo) Perugia ODV per la quale ha avviato la creazione dello Staff Scuole, con l'obiettivo di portare la clownterapia e il suo stile di vita in positivo anche nell'ambito scolastico.

Serena Bronzi, laureata in Scienze dell'Educazione ha lavorato in qualità di insegnante della scuola dell'infanzia nella direzione didattica "F. Rasetti" di Castiglione del Lago svolgendo anche il ruolo di coordinatrice. Attualmente è insegnante della scuola primaria nel medesimo Istituto.

Valentina Ciotti, laureata in Scienze Politiche e in Scienze della Formazione Primaria, è un'insegnante della scuola dell'infanzia "Pascoli" a Bastia Umbra.

Barbara Menculini, laureata in Pedagogia è docente di scuola primaria. Ricopre il ruolo di coordinatrice di plesso, funzione strumentale per i rapporti con il Territorio ed è referente Intercultura.

Antonella Di Cato Costantini, già tutor coordinatore del Tirocinio degli studenti nel corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria, è insegnante della scuola "E. Pestalozzi" dell'Istituto Comprensivo Perugia 11 "G. Pascoli".

Lucia Procopio è insegnante presso la scuola primaria capoluogo ICF2.

Laura Tamburo è insegnante presso la scuola primaria Piave ICF2.

Debora Dolci è insegnante di lettere nella scuola secondaria di primo grado; appassionata di teatro e scrittura creativa opera come volontaria con adolescenti e ragazzi.

Roberta Mazzei è biologa. Ha lavorato nel campo della gestione faunistica e della conservazione della biodiversità. Attualmente è docente di matematica e scienze nella scuola secondaria di primo grado.

Filomena Santoro è insegnante di lettere presso la scuola secondaria di primo grado “Giovanni Pascoli” a Perugia.

Sara Gobbini è dottore di ricerca in Storia della lingua e Filologia italiana e docente di lettere presso l’Indirizzo Professionale MAT dell’IIS Patrizi Baldelli Cavallotti di Città di Castello.

Laura Toro è docente di inglese e responsabile per l’insegnamento dell’Italiano L2 presso ITE “Scarpellini” di Foligno.

Stefania Quaglia, laureata in materie letterarie, è docente di lettere presso l’Istituto “A. Capitini” e dal 2019 è docente di italiano L2.

Roberto Bassano è docente per le attività di sostegno nella scuola secondaria di secondo grado presso l’Istituto Omnicomprensivo “Rosselli-Rasetti” di Castiglione del Lago (Pg), dove ricopre vari ruoli, quali quello di referente all’inclusione, alla promozione della salute e alla lotta e al contrasto del Cyberbullismo.

Nicoletta Faltoni è insegnante di ruolo di lettere presso l’Istituto Omnicomprensivo “Rosselli-Rasetti” di Castiglione del Lago (Pg), orgogliosamente in servizio su posto di sostegno.

Maria Gloria Tommasini, docente di lingua inglese presso il Liceo Calvino di Città della Pieve, precedentemente presso l’Istituto Fratelli Rosselli di Castiglione del Lago, per molti anni ha insegnato Italiano presso l’Università per Stranieri di Perugia e l’Istituto Italiano di Cultura di Stoccarda.

Roberta Monti, diplomata all’Accademia di Belle Arti “Pietro Vannucci” di Perugia, è insegnante di scuola primaria. Attualmente docente di italiano L2 presso il CPIA 1 di Perugia, sede di Foligno.

Roberta Trippa è laureata in filosofia ed è insegnante di scuola primaria, attualmente docente di italiano L2 presso il CPIA 1 di Perugia, sede di Foligno.

Giorgio Rini, laureato in Lettere classiche, insegna lingua italiana al CPIA di Terni, occupandosi prevalentemente dell’alfabetizzazione dei minori stranieri non accompagnati.

Vincenza Depretis, laureata in Lingue straniere, insegna al CPIA di Terni da 22 anni, occupandosi prevalentemente del coordinamento didattico delle tre sedi.

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 © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835150770

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835150770

A SCUOLA DI ACCOGLIENZA

La scuola – in quanto laboratorio di conoscenza e di confronto – promuove l'umanizzazione delle persone e delle relazioni e può contribuire alla formazione di menti accoglienti e allo sviluppo di società aperte. Quando parliamo di accoglienza in ambito scolastico, ci riferiamo a un costrutto complesso dove si intrecciano i piani dell'agire, del pensare e del sentire. L'accoglienza, infatti, non ha che fare solamente con le pratiche burocratiche e didattiche di inserimento in classe degli studenti e delle studentesse con background migratorio; non è solamente una fase del tempo-scuola ma è una forma mentis dinamica e plurale; è una postura personale e relazionale, oltre che un metodo educativo, propria di chi si pone nei confronti dell'altro con la disponibilità a farsi meravigliare.

La scelta educativa interculturale intrapresa dalla scuola italiana la sollecita pertanto ad aprirsi a un'istanza di cambiamento in grado di assumere l'accoglienza come paradigma educativo e come traguardo formativo.

Il volume, che nasce nell'ambito di una ricerca-azione che ha coinvolto alcune scuole dell'Umbria, raccoglie diversi contributi e propone un duplice sguardo – teorico e pratico – per coniugare la riflessione scientifica sull'educazione interculturale nella scuola, secondo la prospettiva dell'accoglienza, con le testimonianze di coloro che con cura e impegno si interrogano quotidianamente affinché la scuola sia un luogo di educazione attraverso la cultura, di tutti e di tutte. Il libro, in tal senso, costituisce un utile strumento per insegnanti, educatori, studiosi, studenti e per tutti gli interessati ad approfondire il tema.

Alessia Bartolini è ricercatrice confermata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, dove insegna Pedagogia sociale, Pedagogia familiare e Pedagogia interculturale. È stata Direttrice del master di primo livello in “Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali” presso la stessa Università. È giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni dell'Umbria.