

Pedagogicamente e didatticamente

Pedagogicamente e didatticamente  
*collana diretta da*  
Raffaella Biagioli e Marinella Muscarà

*Comitato Scientifico*

Paola Aiello, *Università di Salerno*  
Vanessa Delgado Benito, *Universidad de Burgos*  
Liliana Dozza, *Libera Università di Bolzano*  
Massimiliano Fiorucci, *Università di Roma Tre*  
Edvige Giunta, *New Jersey City University*  
Teresa Godall, *Universitat de Barcelona*  
José González-Monteagudo, *University of Seville*  
Viviana La Rosa, *Università Kore di Enna*  
Alessandra Lo Piccolo, *Università Kore di Enna*  
Anna Maria Murdaca, *Università di Messina*  
Antonella Nuzzaci, *Università dell'Aquila*  
Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*  
Clara Silva, *Università di Firenze*  
Maria Tomarchio, *Università di Catania*  
Alessandro Vaccarelli, *Università dell'Aquila*  
Renata Zanin, *Libera Università di Bolzano*

# Scuola e contesti multiculturali

Esperienze dei dirigenti scolastici e tecnici al

Master FAMI dell'Università di Firenze

*a cura di*

Raffaella Biagioli, Maria Grazia Proli, Michela Baldini



Edizioni ETS



[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

*Il volume è frutto della ricerca svolta presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze, e beneficia per la pubblicazione di Fondi di Ateneo*

© Copyright 2023

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

[info@edizioniets.com](mailto:info@edizioniets.com) - [www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

*Distribuzione:* Messaggerie Libri SPA - Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

*Promozione:* PDE PROMOZIONE SRL - via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884676773-8

## INTRODUZIONE

### SCUOLA E CONTESTI MULTICULTURALI. ESPERIENZE DEI DIRIGENTI SCOLASTICI E TECNICI AL MASTER FAMI DELL'UNIVERSITÀ DI FIRENZE

Raffaella Biagioli

Il volume, curato da Raffaella Biagioli, Maria Grazia Proli e Michela Baldini, già nel titolo, presenta una lunga ricerca scolastico-culturale e alcune proposte di soluzione possibili.

La documentazione di esperienze effettuate dai dirigenti scolastici e tecnici al Master FAMI *Progettare percorsi formativi in distance learning* all'Università di Firenze, infatti, induce a ripensare nelle scuole di ogni ordine e grado la costruzione di nuovi modelli educativi che prevedano il lavoro delle istituzioni scolastiche in un'ottica di sistema. In tale prospettiva, ogni azione formativa è riferita a norme, intenzionalità, orientamenti e valori culturalmente definiti che consentiranno di stabilire un'alleanza tra i bisogni dei soggetti in formazione e quelli delle loro famiglie. È con questa prospettiva che i dirigenti, che hanno partecipato al Master Fami, hanno elaborato i project work all'interno delle loro istituzioni scolastiche distribuite sul territorio nazionale.

Il messaggio del volume si viene ad articolare su tre fronti: in primo luogo essere cittadini deve voler dire saper rispettare e valorizzare la diversità, essere solidali, vedere nello scambio e nell'interazione una fonte di arricchimento. Possiamo potenziare il lavoro delle nostre comunità scolastiche in tal senso, impegnandoci anche a collaborare sempre più con i territori, le associazioni, le famiglie, tutti i soggetti coinvolti, per far sì che ogni bambino e ragazzo che arriva nel nostro Paese possa trovare, tra i banchi, una formazione qualificata, un orientamento al futuro, una rete di relazioni.

Nel secondo fronte si collocano le riflessioni sulle esperienze effettuate dai Dirigenti nelle scuole come impegno di autoproduzione, per realizzare una progettazione che parta dal basso.

Nel terzo, infine, si collocano le riflessioni sulla famiglia, la comunità e il territorio.

In particolare, nella *Parte Prima*, Raffaella Biagioli e Maria Grazia Proli si soffermano sull'importanza della progettazione interculturale e sulle competenze da acquisire attraverso la formazione degli insegnanti della scuola secondaria in contesti multiculturali. Laura Cerrocchi approfondisce il curricolo scolastico da ri-pensare in prospettiva interculturale e la necessità di mettere a punto protocolli di lavoro e buone pratiche, a livello centrale e/o locale, per evitare frammentazioni nella programmazione didattica ed educativa. Michela Baldini chiude la prima parte presentando una riflessione sull'opportunità di utilizzare la lettura di Albi illustrati e del picturebook come veicoli privilegiati per comprendere le vite di chi lascia il proprio Paese d'origine per cercare fortuna.

La *Parte Seconda* è dedicata, più specificatamente, alle esperienze e ai territori con un'apertura di Raffaella Biagioli inerente la formazione dei Dirigenti Scolastici attuata attraverso il Master FAMI in *distant learning* nell'Anno Accademico 2021/2022. Marina Imperato, in questa direzione, approfondisce alcune caratteristiche per creare/potenziare comunità orientate all'accoglienza, allo sviluppo della personalità, al benessere e al successo formativo in un clima positivo e collaborativo che possa aumentare lo spirito di cittadinanza attiva e lo sviluppo sociale. In questa prospettiva i dirigenti scolastici sono in prima linea accanto ai loro docenti, perché la gestione e l'organizzazione dell'approccio multiculturale richiede una circolazione continua di energia collaborativa.

Marta Castagna, Incoronata D'Ambrosio, Maria Morabito concludono la seconda parte presentando interessanti esperienze sul "Marmo bianco a colori", "Valigie di carta" e "Pollution – a never-ending story".

La *Parte Terza*, infine, approfondisce il rapporto tra famiglie comunità e territorio con i saggi di Maria Omodeo e Rosetta Carlino.

Nella De Angeli, Caterina Errichiello, Stefano Marrone affrontano, invece, in modo costruttivo, i significati della didattica interculturale che, secondo Valeria Miotti e Stefania Montesano, sono prolusione all' inclusione, alla cittadinanza attiva e al dialogo.

Il volume, complesso ed organico, rappresenta un importante strumento per comprendere approfonditamente il concetto di educazione interculturale a scuola e per apprendere metodologie e pratiche mirate alla facilitazione del dialogo e dell'integrazione attraverso la relazione e la progettazione educativa.

*Raffaella Biagioli*

# PARTE PRIMA



1.  
CONTESTI SCOLASTICI MULTICULTURALI,  
PROGETTAZIONE INTERCULTURALE E  
METODOLOGIE INCLUSIVE

Raffaella Biagioli

Università degli Studi di Firenze

Abstract

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. La formazione dei dirigenti mira, pertanto, 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.

Abstract

In contemporary societies, the school is configured as one of the crucial nodes because, through the training and socialization processes, it prefigures access to public space and social resources. It is a matter of acting, then, in several areas: by responding to specific critical issues that can be encountered by learners/groups with different backgrounds; working on a redefinition of educational environments for all subjects/groups;

also paying specific attention to actions that concern the entire integrated training system (educating community); analyzing problem situations; designing monitoring and evaluation tools. The training of managers therefore aims to increase specific managerial and relational skills, both internal to the school (welcoming and promotion of inclusion systems, language laboratories, administrative and assessment procedures), and external: relations with other schools, with local authorities, with the possible resources of the territory.

Parole chiave/ Keywords

Multiculturalità, intercultura, formazione

Multiculturalism, interculture, training

## 1. Multiculturalità, intercultura e competenze degli insegnanti

Tra le competenze richieste da contesti scolastici plurali in cui la multiculturalità si presenta secondo caratteristiche diverse (culturali, sociologiche, valoriali, pratiche), occupa un posto di rilievo la capacità di acquisire una competenza di ricerca che riduca la distanza tra teoria e prassi, favorisca la riflessione sull'esperienza ed elevi la pratica educativa e didattica a oggetto di analisi rigorosa. Occorre infatti creare spazi di apprendimento interculturali e di interazione per una molteplicità di dimensioni e relazioni sociali: non come somma di categorie preesistenti, ma come forme che emergono nelle situazioni e nelle interazioni, con attenzione sistematica ai contesti perché gli spazi non sono mai neutri. È necessario prendere consapevolezza dell'importanza di agire a più livelli con diverse strategie per rispondere alle sfide poste da ambiti ad alta complessità, senza focalizzare la nostra attenzione solo sui soggetti/gruppi e sulle loro "culture", ma rivolgendola anche alle nostre culture pedagogiche e organizzative di professionisti (Sleeter, 2010, p. 117).

La realizzazione di un modello interculturale di società risulta ad oggi una sfida aperta perché il passaggio da una semplice coabitazione alla co-costruzione di mondi e di significati, dove le barriere ideologiche si rendano più permeabili e si adeguino al flusso di idee e di persone che caratterizzano il nostro tempo, non è ancora realizzato a pieno. Viviamo in un periodo di forte complessità e di recrudescenza della stigmatizzazione dello straniero, in cui i migranti, che da anni sono stabilizzati in Italia, consegnano alle seconde generazioni il compito di definire nuove forme

di identità e di cittadinanza, ma soprattutto aspirano, da parte loro, a un futuro di pari chances e a un riscatto dalla situazione di subalternità professionale, economica e sociale che spesso li contraddistingue. Le tensioni sociali tendono a considerare l'autoctono come un concorrente e l'altro come un pericolo, mentre chi arriva rischia di sentirsi tradito nelle proprie aspettative e di assumere, di conseguenza, un atteggiamento di ostilità. La definizione di identità plurali, che sappiano integrare la difficile appartenenza a più mondi, è alla base della costruzione di una cittadinanza globale che concili, attraverso pratiche democratiche e il dialogo, la dimensione planetaria con quella locale, nel rispetto delle leggi e dei diritti superando l'idea di una convivenza, più o meno pacifica gli uni accanto agli altri, come un condominio» di persone diverse che, pur vivendo in un medesimo ambiente, non hanno l'opportunità di dialogare, di interagire, di influenzarsi reciprocamente. La migrazione, del resto, non costituisce un fenomeno nuovo nella lunga storia dell'umanità: la filogenesi e l'ontogenesi hanno da sempre mostrato un uomo costitutivamente migrante, coinvolto in un conflitto costante che si traduce in rapporto co-evolutivo con l'ambiente e dipendente dai meccanismi extragenetici di reazione della cultura come prodotto delle culture, rispetto ai quali il linguaggio, nelle sue differenti forme e, quindi, anche nelle diverse lingue, si dimostra il principale artefatto che riesce ad assolvere a una funzione intersoggettiva e produce multi-appartenenze. Essa genera un processo di sintesi, effetto della variazione sociale, culturale, psicologica e biologica, producendo multi-appartenenze e, di conseguenza, pluridentità con ricadute sulle identità e sui legami di genere e generazionali, sociali, culturali e professionali e rivela la crisi della presenza destoricata dalla sua storia abituale, scatena crisi di transizione e/o di appartenenza e di identità. La dinamica degli affetti può far scadere il migrante nella nevrosi o nella depressione per la frattura/lacerazione da tempi, spazi e relazioni interiorizzati nell'appartenenza culturale, generare il vissuto di doppia assenza ma, allo stesso tempo, essere opportunità di crescita e di emancipazione.

Secondo i dati ISTAT aggiornati al 1° luglio 2017, gli stranieri residenti in Italia sono 5.047.028 su una popolazione complessiva di 60 milioni 579 mila residenti, rappresentando quindi circa l'8,3% del totale. Circa il 50% della popolazione straniera (2,6 milioni di individui) proviene da un paese europeo e in particolare il 30% (circa 1,6 milioni di persone) sono cittadini di uno Stato membro dell'UE. In generale, indipendentemente dall'appartenenza all'Unione, Romania (22,9%), Albania (9,3%), Marocco (8,7%) e Cina (5,4%) sono le quattro nazionalità maggiormente rappresentate nel nostro

paese, tanto da costituire complessivamente il 50,9% degli stranieri residenti in Italia. La presenza di famiglie straniere in Italia genera un aumento della popolazione di italiani "di seconda generazione", figli di migranti che non hanno cittadinanza italiana, pur essendo nati nel nostro paese. Questo universo si sta materializzando sempre con maggiore evidenza, ma la normativa è ancora lacunosa riguardo alla cittadinanza di questi minori e, pertanto, ai diritti e ai doveri che li dovrebbero interessare. Riscoprire le valenze educative nella società significa allargare l'attenzione a tutte quelle attività e a quegli interventi svolti nei territori per la costruzione di cultura, di occasioni di educazione, di riflessioni, di senso critico, dei valori, per la formazione di cittadini attivi e per l'integrazione, intesa sociologicamente come la realizzazione di processi bilaterali di apertura e di adattamento, fondati su riconoscimento e partecipazione. Riprendendo il contributo di Martha Nussbaum, che identifica l'educazione con l'antidoto contro le derive della società del profitto, va recuperata la centralità dell'essere umano e della sua piena realizzazione come fondamento di una comunità che si fonda sui concetti di dignità e di giustizia. La scuola, in tal senso, deve integrarsi nella società e organizzarsi continuamente a partire dalle trasformazioni della stessa, contribuendo a formare uno spirito scientifico in quanto scienza e tecnica sono alla base della società contemporanea e dei valori della democrazia perché tutti i cittadini devono essere in grado di partecipare alla vita politica e sociale, prendendo decisioni. Tale traguardo si incardina sulla possibilità di percorsi che vedono anche nello studio e nel successo scolastico una chiave di emancipazione e di affermazione personale. Il successo scolastico si configura come la premessa essenziale. Il mondo della scuola è, probabilmente, il principale contesto dove il successo o l'insuccesso di questi studenti costituisce una delle principali prove di verifica circa la capacità di un territorio di confrontarsi con le questioni, talune decisamente nuove, che essi pongono, stante anche la loro "consapevole determinazione ad approfittare della chance scolastica anche come strumento fondamentale per realizzare progetti di mobilità sociale" ascendente. Dall'anno scolastico 1984/1985 al 2015/2016 l'incidenza degli alunni stranieri è passata dallo 0,06% al 9,2% soprattutto per l'intensificarsi negli anni '90 delle migrazioni da paesi quali l'ex-Jugoslavia, l'Albania, l'Est asiatico. Ad oggi, gli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia sono il 58,7% del totale degli alunni stranieri, che contribuiscono a contenere la flessione della popolazione scolastica complessiva, derivante dal costante calo degli studenti italiani. Se non hanno successo nella scuola, e se non riescono a trovare spazio nel mercato del lavoro qualificato, i figli

di immigrati rischiano di alimentare un potenziale serbatoio di esclusione sociale, devianza, opposizione alla società ricevente e alle sue istituzioni. Le istituzioni educative dovranno fare partecipi le studentesse e gli studenti attraverso la formazione di un pensiero che sappia cogliere gli elementi di criticità ma anche di possibilità, derivanti dalle applicazioni della ricerca scientifica per poter guardare oltre il presente e immaginare nuovi modi per continuare a costruire il futuro.

La scuola appare come l'istituzione sociale in cui si determinano le premesse per il confinamento dei figli degli immigrati ai margini della buona occupazione e delle opportunità di effettiva integrazione nella società ospitanti. Tribalat (1995) ha constatato una certa mobilità sociale delle seconde generazioni, nonostante percorsi scolastici non molto brillanti. I figli e le figlie di operai algerini e spagnoli in media hanno ottenuto posizioni migliori dei padri, e sono usciti dalla classe operaia con più frequenza dei figli di operai francesi. Contano molto, in ogni caso, le differenze tra le componenti nazionali: le figlie di immigrati spagnoli, per esempio, riportano risultati scolastici pari a quelli medi delle studentesse francesi, e molto superiori a quelli dei maschi della medesima origine, che i padri operai indirizzano verso formazioni tecniche di breve durata. Al contrario, le ragazze di origine algerina non ottengono risultati scolastici molto migliori dei maschi. Contrariamente all'immagine prevalente, si può constatare, tuttavia, una perseveranza delle famiglie algerine nell'insistere sulla scuola, dimostrata dalla durata della scolarizzazione.

Il rapporto con il sistema educativo si mostra quindi più articolato e anche inatteso di quanto lasciassero supporre le visioni consolidate, sia quelle assimilazioniste di impronta ottimistica, sia quelle strutturaliste, più sensibili al tema delle discriminazioni e orientate al pessimismo.

Un polo della questione è rappresentato dalle risorse e strategie familiari, dalla loro capacità e determinazione nel favorire la carriera scolastica dei figli. Sulla base delle ricerche disponibili, si può affermare che il livello di istruzione dei genitori, nonostante le difficoltà dovute alle differenze linguistiche e alla diffusa svalorizzazione delle credenziali educative nei contesti di immigrazione, anche per i figli di immigrati rappresenta il più importante predittore del successo scolastico, non diversamente da quanto accade per la popolazione nativa. I programmi di ammissione di nuovi immigrati basati sulla preferenza per i soggetti ad alta istruzione e qualificazione professionale presentano pertanto anche questo vantaggio collaterale: una maggiore probabilità di buona integrazione dei figli nel sistema educativo e professionale.

Il secondo polo è identificabile invece nel funzionamento dei sistemi scolastici delle società riceventi, dal loro grado di apertura nei confronti di alunni con un background linguistico e culturale diverso, dagli investimenti nell'accompagnamento del loro inserimento e nell'educazione interculturale come valore. Tra quelli europei, il sistema scolastico tedesco è quello a cui si imputa più spesso una marcata e precoce tendenza a discriminare i figli di immigrati.

Un terzo fattore influente sulle traiettorie di inclusione delle seconde generazioni e sulle stesse prestazioni scolastiche è il contesto di ricezione dell'immigrazione. La possibilità di entrare legalmente, il riconoscimento delle credenziali educative acquisite in patria, le modalità di inserimento nel mercato del lavoro, l'incidenza di pregiudizi e discriminazioni, intervengono a plasmare le chance di inserimento e di promozione sociale degli immigrati, riflettendosi sui loro figli e sulla loro carriera educativa.

## 2. Educazione alla cittadinanza e costruzione sociale dell'identità

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 d'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 ed 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).

Nella scuola si definiscono concretamente i processi di integrazione e segregazione, si mettono a confronto le biografie, i retaggi culturali e l'origine sociale degli allievi, si costituisce la cittadinanza e l'identità sociale degli individui, si sperimentano forme di vivere comune, di essere società, si elabora una cultura dei pari, generazionale, trasversale alle origini e ai fattori ascritti. La scuola è dunque il luogo simbolico dell'interculturalità nel quale si condensano i processi evolutivi delle società complesse (Biagioli, 2005; Biagioli, 2008). Le competenze professionali di un insegnante potrebbero essere viste come un insieme di risorse cognitive, affettive, motorie, culturali, sociali attivate per affrontare una famiglia di situazioni problema (Altet, Charlier, Paquay, Perrenoud, 2006), da attivare in relazione a situazioni complesse e non "ridurre" persone e gruppi alla sola (e a volte presunta) appartenenza a determinati gruppi socioculturali. È opportuno partire dai saperi e dalle competenze dei soggetti stessi al fine

di promuovere il cambiamento e/o l'apprendimento da parte dei soggetti di nuove conoscenze e nuove competenze (Sleeter, 2010, p. 117). Possiamo concludere con il riferimento alla Nota della Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici del M.I. del 12 novembre 2020, "Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2020/2021, in cui è dedicata un'intera sezione (9.3) all'"Accoglienza" e all'Inclusione" che riprende le Note annuali precedenti per le iscrizioni a partire dall'a. s. 2012/2013, in coerenza con le prime Linee Guida MIUR 2007 per l'integrazione. La necessità di basare programmi, politiche e misure attuative di integrazione delle persone con background migratorio su evidenze empiriche è richiamata nei documenti delle organizzazioni internazionali e sovranazionali (Chiurco, Di Padova, Pomponi, Rosano, Scialdone, 2023, p. 7) dove viene sottolineata l'importanza di sviluppare la capacità istituzionale degli Stati membri in tema di monitoraggio e di migliorare, anche a livello subnazionale, la disponibilità di dati su migrazione e integrazione (Commissione europea, 2020). Tali esortazioni si basano sull'evidenza che le analisi transnazionali sull'integrazione spesso risentono della mancanza di dati nazionali attendibili, disaggregati a livello territoriale, armonizzati nel processo di raccolta e produzione dell'informazione statistica, e in grado di coprire, infine, alcuni aspetti di fondamentale interesse nello studio delle migrazioni. Se si considera il quadro informativo italiano, le fonti statistiche ufficiali spesso non riescono a monitorare i diversi ambiti di vita che riguardano i processi di integrazione, a rilevare le caratterizzazioni del fenomeno a livello territoriale, a considerare, oltre agli stranieri regolarmente soggiornanti, i diversi collettivi che compongono la popolazione realmente presente sul territorio, come le persone naturalizzate e le presenze irregolari (Istat 2018). Possono, in particolare, agire come benchmark per valutare le performance nazionali, suggerire nuovi focus, come ad esempio approfondimenti sui temi dei diritti, e identificare nuove sfide che non necessariamente sono visibili dalle evidenze che emergono nei singoli Paesi. A partire dalla necessità di migliorare la raccolta di dati sulle dimensioni dell'integrazione e la loro comparabilità a livello internazionale, e di promuovere analisi e studi sui risultati delle policy di integrazione e sull'efficacia e l'impatto delle policy migratorie, diversi organismi si sono impegnati nel progettare e sviluppare forme organizzate di misurazione degli output di integrazione delle persone di origine straniera e delle caratteristiche delle policy migratorie, con riguardo anche alle tendenze evolutive nel tempo e nello spazio rispetto a determinati destinatari, e alla loro influenza nell'orientare direzione e composizione dei flussi (Chiurco, Pomponi, 2018).

Nel promuovere lo sviluppo del potenziale umano, civico e professionale di ciascuna persona, l'istruzione può favorire pari opportunità di partecipazione alla vita sociale, politica, economica e culturale, con chiare ricadute su tutti i domini dell'integrazione. Per la popolazione con background migratorio l'istruzione può rappresentare un'importante leva per la mobilità sociale; tuttavia, in confronto a quella nativa, essa detiene livelli di istruzione più bassi, in particolare nelle fasce di età compresa tra i 15 e i 34 anni e, tra i più giovani (18-24enni), il tasso di abbandono precoce degli studi che supera di tre quello della popolazione nativa.

La Scuola, da ambito primario di integrazione, può divenire luogo di riproduzione e rafforzamento delle disuguaglianze per le nuove generazioni dell'immigrazione a causa dell'importante influenza sugli esiti scolastici delle variabili legate agli status socioeconomico e migratorio e ai contesti territoriali in cui si risiede. Studenti e studentesse di origine straniera, pari al 10,3% della popolazione scolastica totale, hanno, rispetto ai nativi, livelli di competenze chiave per affrontare la vita adulta molto più bassi: lo scarto di circa 37 punti per le seconde generazioni sale a circa 50 punti per le prime generazioni. Sui livelli di competenze può interferire negativamente la segregazione scolastica, intesa come segregazione socioeconomica determinata dalla tendenza dei giovani di origine straniera a frequentare scuole in cui sono concentrati altri compagni svantaggiati. Altro fenomeno che rivela divari con i nativi è la maggiore canalizzazione di tali studenti verso gli istituti tecnici e professionali, propensione che condiziona le opportunità di lavoro per le nuove generazioni (Rapporto INAPP, 2030). Se la variabile genere in ambito educativo evidenzia una condizione di maggior vantaggio per le studentesse, che raggiungono per ogni indicatore risultati relativamente migliori rispetto ai maschi, la variabile territoriale mostra più elevati livelli di abbandoni precoci e gap nelle competenze nelle regioni meridionali, acuendo i divari tra Nord e Sud. Lo status migratorio penalizza in particolare i nati all'estero: alle barriere linguistiche e a quelle legate alla presumibile minore integrazione socioeconomica della famiglia, si sommano gli svantaggi legati all'anno d'arrivo e all'inserimento in classi inferiori rispetto all'età. Tali condizioni implicano un accumulo di ritardo scolastico che cresce con l'avanzare nel percorso di istruzione, aumentando i rischi di dispersione scolastica e di esclusione socio-lavorativa.

### 3. Scuola, professionalità educativa e ruolo del Dirigente

La scuola, con i suoi processi formativi ed educativi, è l'istituto pubblico che permette alle persone di impadronirsi del futuro e di contribuire al progresso del proprio ambiente. La professione avanzata del docente è garanzia di congruità umana della scuola e dell'atto educativo che in essa si compie nonché della sua rispondenza al trend evolutivo della società di cui è espressione come educazione istituzionalizzata e formalizzata. Educare oggi significa costruire nuovi modelli che, sulla base di un differente paradigma sociale, culturale e antropologico, mettano nella condizione di pensare l'educazione e la formazione tenendo conto della complessità e delle caratteristiche specifiche che le istituzioni contemporanee presentano, ovvero una relazione intenzionalmente partecipata e partecipante tra i singoli soggetti che, grazie all'educazione, maturino comportamenti funzionali al consolidamento della tutela, per suo statuto, delle minoranze (Salmeri, 2021). Occorre accogliere il territorio per consolidare la consapevolezza che la scuola è anche un luogo di produzione di cultura per processi generativi di socialità democratica e inclusiva. L'ambiente non è uno sfondo statico ma parte integrante del sistema di vita (Santerini, 2020, p. 87). Volendo dare uno sguardo agli studi di etnometodologia, come ad esempio quelli di Jonn Coulter (1985) e alle ricerche guidate da Philip Pettit e Jonn McDowell (1986), nelle quali il soggetto-persona è organicamente legato alla dimensione del contesto, possiamo affermare che il contesto si configura non come contenitore esterno entro cui si producono determinati processi, quanto come la dimensione costitutiva della sua stessa crescita e caratterizzazione, e della stessa individuazione del soggetto (Moravia, 1996). Entro tale prospettiva il contesto è il luogo in cui l'essere umano scopre le proprie capacità e i propri bisogni. È il luogo in cui l'affettività latente-generica dell'uomo si concretizza nella forma della cura e dell'amore particolare-personale. È il luogo in cui incontri e scontri intersoggettivi producono le differenze tra l'io, il tu e il lui. In queste ricerche il soggetto è considerato all'interno di un sistema di relazioni, e mi sembra importante che quest'ottica relazionale sistemica tenda a cogliere il soggetto proprio là dove più spesso è la rete dei ruoli, delle funzioni e degli investimenti affettivi che lo coinvolgono. Secondo questa prospettiva l'uomo è organicamente connesso alla realtà, appunto, del contesto. E se il contestualismo rischia di dar l'impressione che l'identità del soggetto sia tutta definita dalla rete delle relazioni di cui il soggetto medesimo fa parte, in realtà sussiste un'ulteriore componente dell'identità da non trascurare: quella biografico-storico-auto

interpretativa e progettuale giustificativa. In una dimensione più ampia il soggetto non si esaurisce completamente nella trama dei rapporti contestuali ma l'uomo è anche vita individuale, è "l'ente storico" come diceva Dilthey: un ente nel cui presente continuano ad operare ricordi, memorie, aspirazioni, in cerca di qualche ricomposizione (Moravia, 1996, p. 135). Tutti questi elementi interagiscono con il "qui" e "ora" relazionale-sistemico in cui il soggetto si trova a vivere. È un attore che si autointerpreta e che, oltre che agire, parla, racconta, o meglio, si racconta. L'ideale sarebbe che questa auto interpretazione/narrazione approdasse a una buona vita. La solitudine spesso genera mostri, mentre l'amicizia e altre relazioni sono sentimenti o stati interpersonali rinvianti a quell'unità che nel mondo greco, veniva definita politica. Il soggetto umano vive in una rete di sistemi teorico-pratici che lo condizionano in modo profondo. Non siamo soltanto individui ma anche figli, padri, madri, cittadini.

Per promuovere l'inclusione scolastica ed educare cittadini consapevoli, occorre la formazione continua del personale sui temi della multiculturalità ed interculturalità, in quanto la scuola diventa il primo luogo in cui gli studenti, ma anche le famiglie 'internazionali', si confrontano con le diversità della cultura ospitante, verso la quale proiettano le loro aspettative, ma rispetto alla quale evidenzia anche le distanze percependo i livelli di diffidenza e di mancato riconoscimento (Bolognesi, 2016). Alla scuola è assegnato il compito di accogliere e facilitare l'inserimento degli allievi con background migratorio e di operare un processo di mediazione tra la cultura e le famiglie di origine. La cosiddetta piena inclusione (lanes, 2005) rappresenta un processo continuo. La scuola, per formare una società di uguali nei diritti e nelle uguali opportunità, può ridefinire i confini dello spazio metaforico del dentro e del fuori, includendo le famiglie nella dimensione scolastica in un'ottica emancipatoria, ovvero all'interno di un processo formativo partecipato funzionale all'apprendimento di nuove competenze digitali per comunicare internamente ed esternamente ed offrire gli strumenti per il cambiamento e nuovi processi inclusivi per le famiglie. La pratica educativa con i ragazzi difficili conduce a comprendere la scarsa utilità di quelle macrocategorie (devianza, disadattamento, rischio) scaturite da approcci classificatori, nell'individuazione di possibili percorsi di intervento educativo. Pensare ad un giovane o a un adolescente attraverso etichette produce pregiudizialmente determinati comportamenti, aspettative e valutazioni che confermano interpretazioni, alimentando nel soggetto un'immagine di sé che contribuirà a costruire un'immagine negativa o l'idea di non poter essere altro da ciò che è (Sabatano, Pagano, 2019, p.86).

La cura di sé e degli altri non può essere disgiunta dalla promozione di comunità giuste, ove siano garantite l'uguaglianza e la dignità di ogni persona. Aver cura della comunità significa restituire protagonismo alle singole persone e ai gruppi e accrescerne la coscienza storica. È indispensabile per sostenere le persone in situazioni critiche aprirsi all'ascolto libero dai pregiudizi, dischiudere la capacità di stare nell'incertezza, mantenere la direzione di senso. Si tratta di ripensare i modelli educativi e formativi depurandoli dalle connotazioni etnocentriche, per renderli rispondenti alle esigenze culturali dei giovani che crescono nella società globalizzata ed anche di fornire loro strumenti di interpretazione inediti (Biagioli, 2021). A scuola non si incontrano le culture, si incontrano delle persone portatrici di cultura. Le culture non sono né proprietà di un gruppo, né marcatori di identità. Infatti, tali visioni fondamentali stereotipate della cultura, come afferma Mantovani, non consentono di conciliare l'uguaglianza delle persone e la diversità delle culture ed occorrerebbe una concezione narrativa della cultura (Mantovani, 2004). Le aree urbane densamente popolate generano poi gli impulsi contrastanti definiti da Bauman come *mixofilia* (attrazione per contesti variegati che promettono esperienze inesplorate) e *mixofobia*, ovvero la paura di affrontare l'ignoto, il pericolo, l'incontrollabile, che ci crea disagio. Entrambi questi fattori ci spingono al risentimento verso gli immigrati e ad un senso di rifiuto e di emarginazione (Bauman, 2016, pp. 11-13). L'acculturazione, oggi, possiamo fissarla attraverso i caratteri dell'incontro, dello scambio e dell'intreccio, che non significa annullamento ma mescolanza su più piani: ci sono le culture locali e la cultura dominante e tutte convivono, sovrapponendosi in uno spazio plurale di convivenza organizzato in cui occorre tenere presente, come regolatore non violento, la dichiarazione internazionale dei diritti umani. In altre parole, i contrasti che possono risultare effettivamente problematici per la società odierna non sono solo quelli che sorgono su base etnica o religiosa, ma anche quelli che trovano il proprio fondamento in convinzioni, in senso lato, culturali. Questo diviene particolarmente evidente nella formazione dei fronti nel dibattito su quelle problematiche sociali (aborto, ambiente, questioni bioetiche, ecc.) che stimolano una presa di posizione della nostra coscienza morale e conducono alla moralizzazione delle discussioni e delle decisioni politiche. È necessario immettere nei nostri sistemi di valutazione nuovi strumenti critici per analizzare le forme di conflitto presenti nella nostra società. La nostra concezione della violenza collettiva e la sua percezione è largamente influenzata dalla visione che è stata elaborata dalla cultura del conflitto. Ma la violenza, il conflitto, la guerra non pos-

sono essere compresi adottando modelli semplici e lineari: la loro natura è complessa e multifattoriale, risultato di un intersecarsi di modelli sociali e culturali, di sistemi di valori e comportamenti intrinseci di significati simbolici (Callari Galli, 2005). La dinamicità dei sistemi culturali viene spesso trascurata anche da chi racconta i fatti in nome di un realismo oggettivo e seguendo categorie e parametri interni alla tradizionale visione eurocentrica. Nella società attuale globalizzata e multi-etnica appare sempre più importante saper decodificare i messaggi e i discorsi che animano la realtà quotidiana, i media e la rete, spesso intrinseci di messaggi razzisti impliciti e di stereotipi che richiedono competenze comunicative per essere compresi e prevenuti. Il razzismo culturale o neorazzismo non si basa più sulla razza ma sulla cultura. La (ri)produzione di pregiudizi etnici che è alla base delle pratiche verbali e di altre pratiche sociali si svolge in gran parte attraverso il testo, il dialogo e la comunicazione. Soprattutto nelle società dell'informazione contemporanee, il discorso è al centro del razzismo (van Dijk, 1994). A differenza del tradizionale razzismo, infatti, le nuove forme di intolleranza si basano su un'ostilità non ideologizzata che si esprime liberamente in forma offensiva, quasi liberatoria, affermando l'inferiorità culturale degli altri e l'incapacità di integrazione e di non rispetto verso la società ospitante. La rete non è un mezzo neutro ma un facilitatore d'odio on line e colui che viene colpito non sarà attaccato solamente in ambito locale ma ovunque, per cui è importante interessarsi del fenomeno ed è necessario parlarne e regolamentarlo, unendo la libertà costituzionale del diritto all'espressione con le questioni legate ad ambiti di studio capaci di far riflettere sulla storia dell'uomo. Anche la sovraesposizione mediatica delle migrazioni e degli arrivi irregolari fa percepire gli immigrati come nemici. Ma la naturale propensione a riferirsi a stereotipi e pregiudizi per orientarsi in una realtà complessa non può trasformarsi in un destino segnato. La stigmatizzazione, gli stereotipi ed i pregiudizi, l'emarginazione sociale sono tra i fattori di rischio che predispongono a comportamenti violenti e di radicalizzazione, soprattutto quando la propria identità sociale è percepita come incerta e minacciata e si tende a preservarla o a ricostituirla attraverso processi di categorizzazione che enfatizzano la differenza noi/altri, l'immagine positiva di sé e quella negativa degli altri. Anche i giovani provenienti da altri Paesi, o autoctoni di origine straniera, stando a contatto con pregiudizi e stereotipi riguardanti gruppi e popolazioni lontane, interpretate secondo le categorie concettuali della realtà che vivono e diffondono, sono vittime come gli altri. Considerando che la perdita del rapporto tra culture e territori ha prodotto una contiguità, fisica e mediata,

tra culture diverse (Augé, Torrenzano, 1997), occorre creare condizioni di cittadinanza: apprendere la lingua, conoscere le regole, assimilare i rudimenti di una cultura. Ma anche coltivare le propria identità da parte degli immigrati, facendo sì che la loro cultura si faccia visibile, possa essere conosciuta e si apra, così, alla comunicazione. Come regolare i rapporti tra culture diverse? La via europea e italiana è quella dell'incontro, del dialogo, della collaborazione che va anche definito e voluto e messo in atto proprio da parte della società che accoglie. Lo spazio dell'incontro è un po' il modello interculturale europeo. Diverso da quello di tipo coloniale (che gerarchizza ed emargina i diversi gruppi etnici e sociali) e da quello del *melting pot* (tipico degli USA, che pone le culture l'una accanto all'altra, imponendo loro solo regole di comportamento relative al paese che accoglie e da esso stabilite), il modello europeo è in costruzione, anche con difficoltà, ma si presenta come un modello più maturo: di vera integrazione e collaborazione tra etnie e culture. L'integrazione è un concetto multidisciplinare e multidimensionale, che ha a che fare con l'acquisizione di strumenti e di capacità, con i rapporti tra individui, dato che si riferisce all'incontro di un soggetto con un contesto di altri soggetti, infine con l'integrità del sé, ovvero con la possibilità di ricomporre ed esprimere la propria storia, la propria lingua e la propria appartenenza. Proprio le reali opportunità di scelta dovrebbero essere l'elemento su cui basare una possibile politica di integrazione, capace di rispettare anche le identità e le diversità etniche, che quindi dovrebbero essere intese non come obblighi, ma come scelte (Biagioli, 2018).

Sul piano educativo, afferma Milena Santerini (2020, p. 2), la questione della cittadinanza interroga il modo con cui viene affrontata la differenza culturale, soprattutto nella scuola. In altre parole, ci si chiede se è sufficiente un'educazione interculturale che si limiti a formare al rispetto delle differenze, o se non sia necessario contribuire al consolidamento di una nuova idea di cittadinanza allargata, che affronti i problemi derivanti dal pluralismo culturale. In questa seconda direzione, occorre pensare un'educazione alla cittadinanza che sappia evitare sia le insidie dell'universalismo etnocentrico, sia i pericoli del relativismo.

Si tratta di affrontare, anche in ambito pedagogico, il problema della conciliazione tra coesione sociale e identità culturali, il rapporto tra "identità" e "differenza".

Mentre l'approccio universalista considera le diverse culture come "manifestazioni di un principio comune", il secondo afferma la relatività dei loro valori. Il primo conduce in ogni caso ad una connessione organica

di valori con validità universale, ma si scontra con la necessità di discriminare tra valori assoluti e relativi. Il secondo, nella sua accezione radicale, postula l'uguale validità ma anche la separazione tra le culture, chiuse nel loro cosmo autonomo e, di conseguenza, non comunicanti tra loro.

Secondo la posizione universalista, certe opzioni di valori sono le stesse in tutte le culture: tale riduzione ad unità deve riportare a un sistema di valori unico o a connessioni di valori universali. Il modo di pensare la realtà è univoco (una sola realtà-cultura diviene misura di tutte le altre. A questo tipo di opzione ha corrisposto anche un anelito umanistico e pedagogico che, nei secoli, a partire dagli stoici fino alla ragione degli illuministi, ha cercato la via conviviale e cosmopolitica che va dal singolo al mondo. Ideale razionale e saggio, l'educazione cosmopolitica vuole l'uomo libero dalla barbarie e capace di trascendere i suoi interessi particolari in nome dell'interesse generale. Come è espresso nel pensiero di Kant, essa nasce da un'idea di progresso della natura che va verso una inarrestabile ed obbligata concordia.

Descrivendo l'educazione orientata verso valori universali nel suo sviluppo dal cristianesimo alla dottrina del diritto naturale fino alla morale kantiana attraverso gli empiristi inglesi, Norberto Bobbio definisce concezioni etiche universalistiche "quelle che guardano come a meta ultima della storia, se pure ideale, alla formazione della *civitas maxima*, della città di tutti e tendono a fare di ogni uomo un cittadino del mondo, al di sopra di tutte le patrie".

#### 4. Le 'radici' dei principi dell'accoglienza e dell'inclusione: modalità organizzative e responsabilità del dirigente scolastico<sup>1</sup>

L'eterogeneità socioculturale emergente nei contesti scolastici odierni porta questi ultimi ad assumere oggi caratteristiche di sempre più spiccata complessità. Difficile individuare soluzioni troppo lineari e riduttive per rispondere a fenomeni complessi che richiedono invece una pluralità di piani e linee di intervento (Sleeter, 2010, p. 117). L'educazione interculturale

<sup>1</sup> I paragrafi 4 e 5 sono stati tratti dalla pubblicazione on line Biagioli R., *Accoglienza e tutela dei minori con cittadinanza non italiana*, in Biagioli, R., Proli, M.G., *Formare gli insegnanti di Scuola secondaria nei contesti scolastici multiculturali. Azione FAMI per l'integrazione*, Edizioni ETS, Pisa, 2021, pp. 5-38.

turale si fonda su un approccio pedagogico che vuole mettere al centro dell'attenzione il modo di gestire e di comprendere tutti i tipi di differenza, tenendo sempre ben chiaro che, alla base di tutto, vi è un concetto dinamico di cultura che ne sottolinea le caratteristiche relazionali, sociali e comunicative. In primis bisogna considerare la possibilità di una nuova idea di politica dell'essere cittadini del mondo, che tenga conto del rispetto dei diritti umani e della solidarietà (Elia, 2017, pp. 10-18).

L'Italia rientra a pieno titolo tra i paesi multietnici dell'area occidentale, vivendone tutte le contraddizioni e le tensioni sociali. Il sistema scolastico italiano, dopo un lungo periodo di stagnazione, dal 1997 è stato oggetto di importanti cambiamenti che hanno inciso sul rapporto tra le scuole, gli EE.LL. e i cittadini utenti del servizio scolastico. Con la legge 59/1997 viene modificata l'organizzazione del servizio pubblico dell'istruzione, ampliata l'offerta formativa e l'integrazione con il territorio, fermi restando i vincoli nazionali ed un irrinunciabile indirizzo unitario. L'autonomia si fonda sul potenziamento del governo delle scuole e sull'abbandono del modello verticistico del passato al cui apice c'era il Ministero. Il modello diventa un modello orizzontale formato da un insieme di comunità di scuole, nelle quali si fa istruzione, ricerca e formazione attraverso modelli educativi e organizzativi flessibili in vista del raggiungimento di obiettivi generali, secondo standard di qualità fissato a livello statale. Nell'ART. 21 si dettano le norme in materia di realizzazione dell'autonomia scolastica e le funzioni della P.A. Fatti salvi i livelli unitari del diritto allo studio, sono attribuiti alle scuole, in particolare l'Autonomia didattica (comma 9), l'Autonomia di sperimentazione, ricerca, sviluppo (comma 10) che entra in vigore nel dicembre 2000. La riforma della Costituzione del 2001 ha ridefinito i livelli istituzionali di competenza, attribuendo allo Stato il potere di definire le norme generali del sistema di istruzione e alle Regioni e agli Enti territoriali la competenza di organizzare il servizio d'istruzione e formazione sul territorio. Stato e Regioni devono comunque concorrere a definire insieme molte funzioni inerenti al sistema di istruzione e formazione professionale.

Le "radici" dei principi dell'accoglienza e dell'inclusione in Italia le troviamo nella Costituzione promulgata il 27 dicembre 1947 che, all'Art. 34, riporta che la scuola è aperta a tutti, enunciando dunque il concetto di inclusività. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi riportando, in tal modo, al principio di equità e di merito. La Costituzione, nell'Art. 3 afferma che "tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza

distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese". Lo straniero, al quale sia impedito nel suo paese l'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana, ha diritto d'asilo nel territorio della Repubblica, secondo le condizioni stabilite dalla legge. Il dibattito circa le azioni della scuola rispetto all'educazione interculturale è stato affrontato in Italia in modo sistematico alla fine degli anni Ottanta, sollecitato dall'aumento dei flussi migratori e dal consistente ingresso nelle scuole di bambini provenienti da culture e da etnie diverse. Occorreva, altresì, attivare iniziative anche per gli adulti, affinando normative in via di definizione. Una prima indicazione in merito viene dal DPR 10 settembre 1982, n. 722, che recepisce la direttiva n. 77/648 della CEE per gli alunni figli di lavoratori stranieri residenti in Italia che abbiano la cittadinanza di uno dei paesi membri della Comunità; essi vengono iscritti alla classe della scuola dell'obbligo immediatamente successiva, per numero di anni di studio, a quella frequentata con esito positivo nel paese di provenienza.

L'assegnazione alle classi è effettuata, dove possibile, raggruppando alunni dello stesso gruppo linguistico, che non devono superare, di norma, le cinque unità per classe. Lo stato italiano rifugge dal modello delle "classi separate" per italiani e immigrati ed opta per una politica d'inserimento che tenga conto del grado di istruzione raggiunto nel paese di origine e/o dell'età dello studente. Sempre nello stesso periodo viene affrontato il problema, non ancora risolto, della scolarizzazione degli alunni zingari e nomadi nella scuola materna, elementare e secondaria di I grado. Nel 1986, il 16 luglio, viene emanata la Circolare Ministeriale n. 207 che si propone di individuare tre ordini di problemi: questioni di principio, questioni organizzative, aspetti funzionali, onde raggiungere la piena ed efficace scolarizzazione dei minori appartenenti a queste etnie. L'intenzione è dichiaratamente quella di avviare un'azione sempre più incisiva che possa garantire un'adeguata risposta alle esigenze delle minoranze etniche, movendo dalle esperienze svolte in un'ottica di espansione soprattutto qualitativa. Agli alunni provenienti dai paesi extracomunitari fanno riferimento alcune circolari degli anni immediatamente successivi: la Circolare Ministeriale 8 settembre 1989, e la Circolare Ministeriale 26 luglio 1990.

La prima, Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promo-

zione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio, affronta il problema in termini generali, disegnando un quadro complesso. Richiama l'esigenza di un coordinamento con gli interventi di competenza regionale, anche attraverso "protocolli d'impresa", con particolare riferimento alle provvidenze per il diritto allo studio; la necessità di sensibilizzare sia la comunità ospitante, sia i gruppi di immigrazione; le modalità di assegnazione alle classi, estendendo agli extracomunitari, per quanto possibile, le indicazioni relative ai figli dei lavoratori della CEE. Al tempo stesso individua negli organi collegiali della scuola le competenze per definire le soluzioni più opportune, previa valutazione delle specifiche situazioni.

La condizione primaria per realizzare le giuste garanzie di tutela giuridica e di dignità personale per il lavoratore immigrato e per la sua famiglia non può che fondarsi sull'uguaglianza delle opportunità formative: essenziale è, quindi, la scolarizzazione dei giovani immigrati nella fascia dell'obbligo. Come afferma Ongini (2015), l'obiettivo della Circolare ministeriale 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 (C.M. 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). 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 (si veda C.M. 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 (Ongini, 2015, pp. 392-413). Il 27 aprile 1993 il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione emana la Circolare Ministeriale n. 138, *L'educazione interculturale come prevenzione del razzismo e dell'antisemitismo*, riportando in premessa la nuova urgenza imposta dai deprecabili episodi di violenza e di intolleranza, recentemente avvenuti in alcuni stati europei e, sebbene in misura ridotta, anche in Italia.

Si richiama l'attenzione sulla permanenza, nella nostra società, di istinti, atteggiamenti, e ideologie razziste fondate sulla disinformazione, sul pregiudizio e sul rifiuto della diversità. Il clima di generale disorientamento alimenta le chiusure egoistiche e particolaristiche: è quindi necessaria una più puntuale e pronta azione di educazione interculturale tesa a costruire e rafforzare nelle nuove generazioni autentici comportamenti democratici, garanti di un futuro libero e civile per la nostra società. La scuola, all'interno di un proprio programma di educazione interculturale e di lotta ad ogni forma di discriminazione razziale ne terrà conto e ne trarrà spunti per sviluppare un programma di educazione alla conoscenza, accettazione e attiva convivenza con le minoranze linguistiche, sottolineando il contributo da queste apportato alla comune cultura delle comunità conviventi.

Anche la consistente presenza islamica in Italia pone la necessità di coltivare nella scuola quei rapporti di reciproca comprensione utili a facilitare il superamento, tra alunni, di ogni motivo di contesa religiosa o razziale. Si invitano poi le scuole a realizzare, là dove è possibile, contatti diretti con le comunità ebraiche o con le comunità portatrici di culture altre, per l'organizzazione di scambi tra realtà diverse, incontri sportivo-ludici, al fine di consentire la conoscenza diretta, la collaborazione, l'individuazione di giochi e passatempi comuni e di instaurare quel bagaglio di esperienze che, più di ogni altra cosa, convincano che la diversità non è fonte di separatezza. La Circolare Ministeriale del 2 marzo 1994, n. 73, *Dialogo interculturale e convivenza democratica*: l'impegno progettuale della scuola, rivolta agli istituti di ogni ordine e grado, delinea un quadro di riflessione ed individua linee di intervento sull'impegno progettuale della scuola, relativamente al dialogo interculturale e alla convivenza democratica.

Lo scenario prende in considerazione la società multiculturale, la prevenzione al razzismo e all'antisemitismo, l'Europa e il mondo. Si introducono concetti come il clima relazionale e la disposizione al dialogo, si accenna alla valenza interculturale di tutte le discipline, si prefigurano attività interdisciplinari e si ferma l'attenzione sulle opportunità offerte dalle attività integrative (mass media, spettacoli teatrali e cinematografici, viaggi scambi, risorse del territorio).

La valenza interculturale delle discipline consolida il principio che l'educazione interculturale non ne riguarda solo alcune, ma deve essere una dimensione dell'insegnamento che accompagna trasversalmente il percorso formativo e orientativo.

La Circolare Ministeriale del 9 febbraio 1996, n. 64, *Campagna europea dei giovani contro il razzismo, la xenofobia, l'antisemitismo e l'intolleranza*,

ridefinisce un nuovo concetto di cittadinanza e prospetta l'educazione interculturale come la risposta più avanzata rispetto a modificazioni sociali, nazionali, europee e mondiali ed alla conseguente domanda d'istruzione e formazione di ogni persona e della collettività.

Negli anni Novanta e seguenti, il Ministero della Pubblica Istruzione è tornato più volte sulla questione interculturale affrontandola nei suoi termini generali e in quelli più specifici della presenza degli alunni stranieri nelle scuole italiane. Fanno riferimento a questo proposito alcune circolari che sollecitano la predisposizione di competenze e strumenti idonei in grado di favorire l'inserimento di soggetti, culture e problematiche extracomunitarie nel sistema educativo nazionale. Il Progetto Ragazzi 2000 (Circolare Ministeriale del 2 agosto 1991, n. 240), richiama la scuola a temi di chiaro respiro interculturale, proponendo l'educazione ai diritti umani e alla pace. La Circolare Ministeriale del 7 marzo 1992, n. 632, promuove lo svolgimento di una "Settimana per il dialogo interculturale", al fine di coinvolgere in modo diffuso la scuola di ogni ordine e grado nell'affermazione del valore positivo del rapporto con l'altro e nel consolidarsi di una cultura del rispetto, della solidarietà e della convivenza pacifica. Nel 1994 viene emanato il testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione relative alle scuole di ogni tipologia, il Decreto Legislativo del 1994, n. 297, e, successivamente, una serie di Circolari Ministeriali, la n. 209 del 15 giugno 1995 e del 9 febbraio 1996, n. 64, hanno sottolineato l'impegno della scuola a favore dell'educazione interculturale contro le discriminazioni razziali, la xenofobia, l'antisemitismo e l'intolleranza (Ongini, 2015). Il 1998, poi, resta l'anno in cui viene emanata una delle leggi più importanti rispetto alla presenza dei minori sul territorio italiano, la legge del 6 marzo, n. 40, Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, il cui l'articolo 36 non è stato messo in discussione neanche dalle modifiche approvate con la cosiddetta legge Bossi-Fini (Legge del 30 luglio 2002, n. 189). Lo riportiamo, per esteso nei punti essenziali: 1. I minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico; 2. Il diritto allo studio si esplica mediante l'attivazione di appositi corsi ed iniziative per l'apprendimento della lingua italiana; 3. La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio fra culture e della tolleranza; a tal fine promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza, alla tutela della cultura d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni; 4. Le iniziative e le attività sono realizzate sulla base di una rilevazione dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata

in convenzione con le associazioni degli stranieri e con le organizzazioni di volontariato. Le istituzioni scolastiche promuovono l'accoglienza degli stranieri adulti mediante l'attivazione di corsi di alfabetizzazione; la realizzazione di un'offerta culturale valida per conseguire il titolo di studio della scuola dell'obbligo; la predisposizione di percorsi integrativi degli studi sostenuti nei paesi di provenienza; l'attuazione di corsi di lingua italiana; la realizzazione di corsi di formazione.

Si dispone, infine, l'organizzazione dei corsi di formazione ed aggiornamento del personale della scuola e i criteri per l'adattamento dei programmi di insegnamento; le modalità di comunicazione con le famiglie straniere; i criteri per l'iscrizione e l'inserimento nelle classi degli stranieri, per la ripartizione degli alunni nelle classi e per l'attivazione di specifiche attività di sostegno linguistico.

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, relativa 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. Nel frattempo, presso il Ministero dell'interno era stata istituita una Commissione nazionale per l'educazione interculturale (1997), che elabora un documento con l'obiettivo di presentare l'educazione interculturale come "normalità dell'educazione" nelle so-

cietà globali, come dimensione diffusa e trasversale nella scuola del nostro tempo. Si tratta di uno sviluppo del tema, di un accento nuovo. Azioni di sostegno nei confronti del personale docente impegnato nelle scuole a forte processo immigratorio sono definite dalla Circolare Ministeriale del 2001 n. 155, 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. 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 ad essere disciplinate dal Regolamento n. 394 del 1999. Rimane anche l'indicazione dell'"educazione interculturale".

La Circolare Ministeriale del 1 marzo 2006, n. 24, *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 a rateizzare tale inserimento. Non mancano alcune decise indicazioni di scelte culturali e didattiche: come l'affermazione che 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, ad esempio l'apprendimento della lingua italiana. L'immersione in un contesto di seconda lingua parlata da adulti e compagni facilita infatti l'apprendimento del linguaggio funzionale. Si comincia così a definire il tema delle scuole a forte presenza di alunni stranieri, che diventerà sempre di più oggetto di analisi, ricerche e polemiche politiche (Ongini, 2015).

Nel 2007 il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, redatto dall'Osservatorio nazionale per queste forme di integrazione e per l'educazione interculturale, riunisce due dimensioni complementari: quella dell'"interculturale", che coinvolge tutti gli alunni e tutte le discipline e 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 (Ongini, 2015). Il documento è suddiviso in due parti: i principi (le migliori pratiche realizzate nelle scuole fin dal primo presentarsi di alunni stranieri, la normativa italiana, espressa in varie forme dai governi centrali, e le azioni degli Enti locali si richiamano prio-

ritariamente a quattro principi generali ovvero l'universalismo, la scuola comune, la centralità della persona in relazione con l'altro, l'interculturalità e le azioni (10 azioni che caratterizzano il modello di integrazione interculturale italiano e lo possono sostenere se accompagnate da cure, risorse, dispositivi normativi, consapevolezza politica). Le azioni sono le pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola; l'italiano seconda lingua; la valorizzazione del plurilinguismo; la relazione con le famiglie straniere e l'orientamento; le relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico; gli interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi; le 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. 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): la prima rivolta alla formazione dei dirigenti di scuole multiculturali, la seconda agli studenti stranieri di recente immigrazione. La formazione dei dirigenti mira 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, e, 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 spesso abituati ad altri stili di insegnamento/apprendimento. Importante: distinguere tra alunni stranieri nati in Italia e alunni di recente immigrazione.

## 5. Linee Guida Miur per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri

Nella rilevazione dell'anno scolastico 2014/2015 più della metà dei cosiddetti "alunni stranieri" sono nati in Italia (e questa percentuale raggiunge l'85% nelle scuole dell'infanzia), mentre gli studenti stranieri neoarrivati, cioè entrati nel sistema scolastico italiano nell'ultimo anno, sono meno del 5%. I due poli, stranieri nati in Italia e stranieri neoarrivati, presentano caratteristiche e problematiche proprie. Se per i neoarrivati il nodo è l'alfabetizzazione linguistica, senza la quale si innesca un rapido deterioramento

del percorso scolastico, per i nati in Italia la questione è quella di garantire loro una piena integrazione formativa e sociale perché non continuino a sentirsi stranieri nel paese in cui sono nati, nel quale stanno seguendo l'intero percorso scolastico e dove stanno facendo realmente pratica di cittadinanza, pur non avendola ancora formalmente.

La Circolare Ministeriale dell'8 gennaio 2010, n. 2, *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 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 ci si trova in una scuola di montagna o in un paese lontano da altri centri chi dovrebbe spostarsi?

Di fatto per queste ragioni il "tetto" non viene applicato. La Circolare 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 del 12 gennaio 2011, *Indagine conoscitiva sulle problematiche connesse all'accoglienza degli alunni stranieri nelle scuole italiane*, contiene dati, esperienze, analisi, proposte frutto di audizioni con testimoni privilegiati e visite sul campo.

La Circolare Ministeriale, 19 febbraio 2014, n. 4233, *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.

Le Linee guida MIUR del 2014 forniscono preziose e puntuali indicazioni operative, sottolineano la necessità della formazione per il personale docente, illustrano i passaggi per l'accoglienza e per le attività formative e l'orientamento.

Il documento inviato alle scuole nel 2015, *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, contiene dieci raccomandazioni e proposte operative. Per la prima volta non si utilizza la definizione di "alunni stranieri" perché ritenuta inadeguata e superata, e si utilizzano altre definizioni: "studenti con background migratorio", "figli di migranti", "alunni con origini migratorie" (Ongini, 2015). 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 ed 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 ad 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.

A parità di numeri è ben diverso insegnare in una scuola multiculturale del quartiere Ballarò a Palermo o in un paese della Val di Non, nel Trentino. E non è detto che la prima situazione sia sempre la più difficile. L'aspetto più rilevante è il processo identificativo della singola istituzione scolastica composta da una individuazione dei processi educativi messi in atto e delle strategie adottate, tali da delineare l'identità della scuola. L'inserimento del Patto di corresponsabilità nel sistema di gestione della scuola, DPR 24 giugno 1998, n. 249, modificato dal DPR 21 novembre 2007, n. 235, art. 5, fa leva sulla partecipazione attiva di Dirigenti scolastici, studenti, genitori,

chiamati a confrontarsi, sia pure con ruoli differenti, sugli obiettivi strategici dei percorsi formativi, sui problemi e sulle possibili soluzioni, al fine di condividere la responsabilità per il ben-essere dei giovani. Considerando la relazione Scuola Famiglia, il Patto rappresenta un "mesosistema", ovvero l'interrelazione tra due microsistemi (scuola/famiglia). Possiamo affermare che, tanto più forte e coerente è la connessione tra i due microsistemi, tanto più aumenta il potenziale di sviluppo di ciascun contesto sociale e ne risulta promosso il benessere dell'alunno ed il suo successo scolastico. La connessione tra scuola e famiglia a livello di mesosistema si può realizzare solo intorno ad un progetto comune di educazione, sia esso più o meno esplicitamente condiviso, ma il progetto deve essere correttamente e compiutamente comunicato. Il Patto, sottoscritto all'atto dell'iscrizione dai genitori affidatari e dal Dirigente Scolastico, rafforza il rapporto scuola/famiglia in quanto nasce da una comune, sebbene diversa, assunzione di responsabilità e impegna entrambe le componenti a condividerne i contenuti, a rispettarne gli impegni e a sostenersi reciprocamente. Il Patto, dunque, rappresenta il quadro delle linee guida della gestione educativa della scuola, democraticamente elaborate ed espresse dalle singole istituzioni scolastiche. Al fine di consentire all'istituzione scolastica di realizzare con successo le finalità educative è tenuto ad adempiere correttamente ai doveri che l'ordinamento gli attribuisce.

## 6. I minori stranieri non accompagnati in Italia

In Italia, la migrazione di giovani non ancora maggiorenni che intraprendono il viaggio senza un genitore o familiare al seguito, ha acquisito visibilità a partire dagli anni Novanta ed è cresciuta in maniera repentina nel corso dell'ultimo quindicennio contestualmente all'intensificazione dei movimenti migratori globali. L'Unione Europea ha mostrato di dedicare una grande attenzione al tema dell'accoglienza e della protezione dei minori stranieri non accompagnati, redigendo un Piano d'azione nel 2010 che combinava misure di prevenzione, protezione e assistenza al rimpatrio per raggiungere "soluzioni durature nell'interesse superiore del minore e la cooperazione con i Paesi terzi" (Commissione europea). Inizialmente le disposizioni protettive garantivano la presenza di un rappresentante che facesse le veci del minore all'atto della sua identificazione, soltanto nel caso in cui il giovane fosse un richiedente asilo. Al contrario, i minori soli, appena identificati, venivano informati sui loro diritti e sull'accesso ai meccanismi

di controllo e ricorso. Tra questi la Direttiva 2013/33/Unione Europea sulle norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale che, definendo le disposizioni generali sulle condizioni di informazione, libera circolazione, accoglienza, ha richiamato all'unità del nucleo familiare (art. 12) e ha affermato alcuni diritti che riguardano i minori, come il diritto alla scolarizzazione e all'istruzione (art. 14), al lavoro (art. 15), alla formazione professionale (art. 16), alle condizioni materiali di accoglienza e all'assistenza sanitaria. Con la legge 47/2017 il MSNA (per MSNA si intende il minore non avente cittadinanza italiana o dell'Unione europea che si trova, per qualsiasi causa, nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano) ha acquisito un ruolo agente, tutelato dalla presenza di un adulto, nel rispetto della Dichiarazione dei Diritti dell'infanzia. Fin dai primi sbarchi successivi all'inizio della "Primavera Araba", la Commissione europea ha espresso grande preoccupazione per lo stato di vulnerabilità dei giovani migranti soli per cui si è ritenuto opportuno che fossero separati dagli adulti per proteggerli, per rompere ogni contatto con i trafficanti e per impedire una nuova vittimizzazione (Petrucci, 2018, pp. 69-101). Numerose sono state le norme adottate dall'UE a tutela dei migranti e dei minori non accompagnati al fine di indicare una serie di azioni coordinate ed efficaci per garantire loro assistenza, accoglienza e tutela.

Come si evince nel Rapporto Up Minori Un Progetto di Inclusione 2021, l'incremento migratorio dei MSNA ha investito l'Italia e la Toscana negli ultimi decenni, e rappresenta un fenomeno non più emergenziale, ma strutturale. Le scienze umane si intrecciano intorno al filo conduttore del ben-essere dei minori, in una combinazione di saperi e di metodologie di ricerca per ridefinire, innanzitutto, l'essenza biogiuridica del minore. Si evince, però, che l'approccio legislativo è solo un punto di partenza per una lettura chiara ed efficace di un fenomeno in forte aumento. Occorrono studi di natura profondamente pedagogica che coinvolgano tutti gli ambienti delle scienze umane in quanto i soggetti adolescenti presentano difficoltà di socializzazione, di integrazione e un'adulthood anticipata. Oggi i minori stranieri rappresentano una sfida teoretica e un laboratorio educativo con il quale misurare, non soltanto le nostre politiche sociali e le nostre teorie pedagogiche interculturali, ma anche la nostra reale capacità di essere una società dei diritti (Agostinetto, 2015, p. 173). A fronte di tale fenomeno, il nostro Paese ha cercato di mettere in atto un sistema distante, sia geograficamente che culturalmente, spesso influenzato da numerosi

fattori quali: la vicinanza geografica, la facilità di ingresso o permanenza, i livelli di benessere, la tutela, i ricongiungimenti familiari). Le esperienze traumatiche vissute e le violenze subite, inclusa quella di genere, incidono sempre in modo profondo sul benessere psichico dei MSNA, attivano fattori di resilienza e rendono più complesso il loro percorso di inclusione sociale. Un tassello importante nella filiera dell'accoglienza è stato stabilito dalla Commissione europea che, già nel maggio 2015, ha adottato focus specifici nell'Agenda europea sulle migrazioni e stabilito una serie di misure per affrontare le sfide poste dai crescenti flussi migratori a breve, medio e lungo termine. Una di queste è stata, appunto, la Proposta di decisione del Consiglio che istituisce misure provvisorie in materia di protezione internazionale a beneficio di Italia e Grecia, per cui sono state avviate a livello nazionale le revisioni nei sistemi ricettivi dei flussi migratori delle due nazioni (si veda il paragrafo successivo). Avvalendosi delle competenze di tutti i settori politici pertinenti, la Commissione ha proposto agli Stati membri di concentrarsi su una serie di settori prioritari per migliorare la protezione dei minori nella migrazione e garantire un legame più stretto tra i servizi di asilo e quelli di protezione. Il 12 aprile 2017 la Commissione ha pubblicato le azioni prioritarie volte a rafforzare la protezione dei bambini migranti in tutte le fasi del processo migratorio. In quella sede, a Bruxelles, è stato stabilito che le aree di maggior interesse per fissare standard risolutivi sono:

- Identificazione rapida all'arrivo del minore e attivazione di un'azione protettiva. La proposta avanzata è stata quella di individuare una persona responsabile della protezione dei minori presente già dalla fase di registrazione e in tutte le strutture di accoglienza che ospitano bambini. In quest'azione rientra anche lo scambio sistematico fra tutti gli Stati europei di procedure per riferire informazioni su tutti i bambini scomparsi.

- Ricezione e accoglienza. Le esigenze di ogni bambino devono essere valutate il più presto possibile: fin dall'arrivo tutti i minori devono avere accesso all'assistenza legale, all'assistenza sanitaria, al sostegno psicosociale e all'istruzione indipendentemente dal loro status.

- Determinazione dello status e tutela efficace. È stato chiesto di rafforzare il ruolo dei tutori dei minori non accompagnati e la Commissione intende istituire una rete europea di tutela per lo scambio di buone pratiche. Nella programmazione futura è stato previsto uno sforzo concertato per accelerare le procedure di rintracciabilità e di ricongiungimento familiare all'interno o all'esterno dell'Unione europea. In tutte le procedure migratorie di trasferimento, relocation, ricongiungimento familiare, i MSNA devono avere la priorità sugli altri casi.

- Soluzioni durature e misure di integrazione tempestiva. Gli Stati membri sono invitati a intensificare il reinsediamento dei minori bisognosi di protezione e a garantire l'attuazione di misure per la ricerca della famiglia o il reinserimento socioeducativo di quanti devono essere rimpatriati.

- Affrontare le cause profonde della migrazione e proteggere i bambini lungo le rotte migratorie al di fuori dell'UE. Nel 2016 l'Unione europea ha intensificato il lavoro fra i Paesi partner per quanto concerne la protezione dei minori nella migrazione, nell'ambito del Migration Partnership Framework, un approccio integrato per gestire la questione migratoria. È necessario che le azioni intraprese continuino ad essere portate a rafforzare i sistemi nazionali di protezione dell'infanzia e a prevenire la tratta dei minorenni (Petruzzi, 2018).

La nozione di protezione internazionale, prevista e garantita dalla normativa vigente, comprende al suo interno lo status di rifugiato e lo status di protezione sussidiaria. Tra questi, vi sono i minorenni vittime di tratta che sono spesso in fuga da conflitti, povertà, violenza e vengono poi reclutati, trasportati, trasferiti, ospitati o accolti in Italia o in altri paesi europei a fini di sfruttamento, con la minaccia, l'uso della forza o di altre forme di coercizione, o con il rapimento, la frode, l'inganno, l'abuso di potere, l'offerta o l'accettazione di somme di denaro (art. 2, co. 1, Direttiva 2011/36/UE 13 sulla prevenzione e la repressione della tratta di esseri umani e la protezione delle vittime). L'approccio globale dell'UE mostra il tentativo degli Stati membri di coordinarsi per garantire un'effettiva protezione ai bambini e ragazzi basata su principi comuni orientati al loro supremo interesse e al rafforzamento della cooperazione transfrontaliera. Infine, secondo il Rapporto Up Minori (2021), la Commissione Europea, il 23 settembre 2020, ha presentato il Nuovo Patto sulla Migrazione e l'Asilo, nella convinzione che, nella gestione interna dei fenomeni migratori, sia necessaria una soluzione europea incentrata su un nuovo equilibrio fra responsabilità e solidarietà, pur riconoscendo che le esigenze degli Stati membri possano differire e richiedere approcci flessibili e differenziati.

L'iniziativa di maggiore rilievo adottata nell'ambito del Nuovo Patto è rappresentata dal Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione secondo cui l'integrazione e l'inclusione "per tutti" devono essere alla base del benessere collettivo dei migranti, delle comunità locali e delle economie. La Commissione europea ha previsto due preziosi strumenti finanziari destinati al sostegno delle politiche in materia di immigrazione degli Stati membri nel 2020: il Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI), istituito con Regolamento UE n. 516/2014, e il Fondo Sicurezza Interna (FSI). L'obiettivo

generale del FAMI, la cui gestione in Italia è demandata al Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione del Ministero dell'interno, è contribuire alla gestione efficace dei flussi migratori e all'attuazione, al rafforzamento e allo sviluppo della politica comune dell'immigrazione, nel pieno rispetto dei diritti e dei principi riconosciuti dalla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea.

Gli ultimi anni sono stati davvero intensi per l'Italia a partire dal nuovo quadro normativo delineatosi con la Legge 47/2017, dall'esperienza maturata sul piano organizzativo e professionale, dalle maggiori conoscenze del fenomeno migratorio minorile, dalla consapevolezza dell'impatto politico e culturale della presenza di tanti minori stranieri, fino alla volontà di promuovere percorsi di inclusione sociale che sono alla base della ricerca pedagogica che, nell'ultimo decennio, è stata coinvolta, in modo continuo e progressivo ad approfondire le tematiche dell'immigrazione, ridefinendo i campi di studio e azione a partire dalla conoscenza della situazione, interna ed oltralpe, sui flussi umani. Si è attivata, cioè, una pedagogia militante che supera la mera riflessione teorica per farsi presa di posizione attiva e fattiva sui problemi socio-educativi che caratterizzano un dato contesto storicossociale (Baldacci, 2015). Nell'Accordo fra Regioni e Province autonome si legge che, per conseguire una buona qualità dell'inserimento, sono assicurate, oltre alle attività previste già in fase di primissima e prima accoglienza, anche l'assolvimento dell'obbligo scolastico per cui il minore è inserito in percorsi di alfabetizzazione per la formazione civico-linguistica, la formazione secondaria e/o professionale; il collocamento in attività lavorative di apprendistato, tirocini e borse-lavoro; l'inserimento in contesti e attività socializzanti nel tempo libero.

Il dibattito pedagogico tra ricercatori che analizzano i processi educativi in atto e si confrontano sulla validità e sui limiti delle diverse interpretazioni teoriche, si indirizza ad affrontare in modo sistematico le modalità dell'accoglienza, essendo le trame del pensiero in prospettiva transdisciplinare e sviluppando un'azione teorica e pratica nei contesti scolastici ed extrascolastici. I concetti di infanzia e adolescenza nella migrazione sono da riscrivere: i bambini e gli adolescenti affrontano viaggi della durata di anni prima di arrivare in Italia e, durante questo lungo periodo, formano le proprie relazioni affettive in contesti fortemente disagiati e non adeguati alla loro età. In questo quadro il fenomeno migratorio rimane un modello dinamico e multiforme, che comprende i minori di origine straniera che, in numero sempre maggiore, nascono in Italia o che, comunque, vi frequentano l'intero percorso scolastico, e i ragazzi di nuova immigrazione per i

quali devono essere predisposte misure di prima accoglienza, di sostegno linguistico e di integrazione scolastica. Si affacciano, inoltre, nuovi bisogni e nuove urgenze educative che comportano l'attivazione di itinerari e progettualità specifiche che rendano possibile la piena realizzazione del "cammino interculturale" della scuola italiana. I giovani stranieri giungono minorenni nel nostro Paese senza figure familiari di riferimento, e provengono da regioni del mondo segnate da conflitti, instabilità politica, disagio sociale ed economico e, pertanto, necessitano di accoglienza e sostegno pedagogico-didattico (Biagioli, 2018). A questi adolescenti si applicano tutte le disposizioni in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi e di partecipazione alla comunità scolastica che deve essere pronta ad accogliere le differenze linguistiche e culturali come un valore fondante del rispetto reciproco, dello scambio tra culture e della tolleranza. L'inserimento a scuola di questi alunni rappresenta un momento delicato e talvolta problematico che deve tener necessariamente conto della condizione di sradicamento, di marginalità sociale ed economica che normalmente caratterizza il vissuto di questi giovani e delle difficoltà linguistiche molto spesso incontrate.

Il minore, analogamente a quanto previsto per i ragazzi con cittadinanza non italiana, può essere iscritto a scuola, da chi ne esercita la tutela, in qualsiasi periodo dell'anno scolastico, nei modi e alle condizioni previste per i minori italiani sulla base delle proposte che il Collegio dei docenti formula in merito ai criteri per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi (Biagioli, 2018). La sfida, che non è affatto semplice, è intraprendere un percorso che riesca a costruire relazioni con le differenze e sappia rinegoziare le diverse identità culturali. La pedagogia, che si articola nell'educazione interculturale, costituisce il tentativo di rispondere alle esperienze delle nuove società multiculturali con riferimento a diversi modelli di analisi che si intersecano a più livelli con l'obiettivo di: implementare le normative ufficiali sull'educazione interculturale adottate da organismi nazionali o internazionali; attuare progetti sperimentali, pilota o innovativi nel sistema scolastico per superare la mera dimensione burocratica; porre il tema dei "minori soli" al centro dell'azione educativo-didattica.

Occorre che una tale visione tenga conto del paradigma dell'incertezza e del superamento di rigidità mentali: l'incertezza in educazione, è la condizione postmoderna di un modello su cui teorizzare e agire con interventi specifici rivolti ad un contesto eterogeneo che comprende adolescenti migranti provenienti da luoghi e culture diverse e, in alcuni casi, antagoniste. L'inserimento dell'alunno in una classe ordinaria implica la necessità

di prevedere che la fase iniziale di apprendimento della lingua italiana sia organizzata in maniera integrata con le attività di laboratorio, gestite in piccoli gruppi, da docenti con formazione specifica. I percorsi scolastici degli alunni con background migratorio e i loro risultati di apprendimento presentano criticità diffuse e acute che vanno affrontate con la predisposizione di percorsi educativi realmente rispondenti ai bisogni formativi di ognuno. Questo richiede interventi a sostegno dell'acquisizione delle necessarie competenze linguistiche in italiano e presuppone l'attivazione di moduli e laboratori organizzati per gruppi di livello, sia in orario curricolare che in orario pomeridiano, anche con il coinvolgimento delle associazioni, del volontariato, del privato sociale. Tali azioni sono mirate all'accoglienza e all'inserimento degli alunni nel nuovo contesto, alla creazione di un clima di classe positivo e alla valorizzazione di un curriculum multiculturale e plurilingue.

Ogni progetto educativo deve tener conto innanzitutto dell'esperienza dei soggetti coinvolti e della messa a fuoco dei loro bisogni, seguendo un approccio pedagogico-didattico contestualizzato, attraverso cui sviluppare una metodologia che punti ad un apprendimento attivo. La didattica da adottare dalla scuola è quella di potenziare i linguaggi non verbali, di creare diversi laboratori culturali in cui coinvolgere anche il territorio scolastico: musica, teatro, gioco, murales, arte, lettura, cucina e sport, oltre che laboratori di lingua italiana.

## Riferimenti bibliografici

- Agostinetto, L., *I minori non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali*, in Catarci, M., Macinai, E. (2015, a cura di), *Le parole chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Edizioni ETS, Pisa. pp. 173-202.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., Perrenoud, P., (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Armando Editore, Roma.
- Augé M., Torrenzano A., (1997), *Dialogo di fine millennio. Tra antropologia e modernità*, L'Harmattan, Torino.
- Baldacci, M. (2015), *Formare le competenze dei docenti*, in «Pedagogia Oggi» 2, pp. 40-48.
- Bauman, Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Bari.
- Biagioli, R. (2005), *Educare all'interculturalità*, FrancoAngeli, Milano.
- Biagioli, R. (2008), *La pedagogia dell'accoglienza*, Edizioni ETS, Pisa.
- Biagioli, R. (2018), *Traiettorie migranti*, Edizioni ETS, Pisa.
- Biagioli, R., Proli M.G., Gestri S. (2020), *La ricerca pedagogica nei contesti multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, Edizioni ETS, Pisa.
- Biagioli, R., Ongini, V., Papa, A. (2021, a cura di), *La scuola si racconta*, Edizioni Junior, Parma.
- Biagioli, R. (2021), *Cambiare prospettiva per costruire coesione sociale nella società multiculturali*, in Biagioli, R., Ongini, V., Papa, A. (a cura di), *La scuola si racconta*, Edizioni Junior, Parma, pp. 15-29.
- Biagioli, R., Proli, M.G. (2021), *Formare gli insegnanti di Scuola secondaria nei contesti scolastici multiculturali Azione FAMI per l'integrazione*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 5-38.
- Biagioli, R. (2021), *Accoglienza e tutela dei minori con cittadinanza non italiana*, in Biagioli, R., Proli, M.G., *Formare gli insegnanti di Scuola secondaria nei contesti scolastici multiculturali Azione FAMI per l'integrazione*, pp. 5-38, Edizioni ETS, Pisa.
- Bolognesi, I. (2016), *Coinvolgere i genitori nella scuola multiculturale. Un progetto di ricerca azione per la costruzione di una cultura della partecipazione*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2, pp. 81-93.
- Callari Galli, M., Cerruti M., Pievani T. (1998), *Pensare la diversità*, Meltemi, Roma.
- Chiurco, L., Di Padova, P., Pomponi, F., Rosano, A., Scialdone, A. (2023), *Indicatori di integrazione dei cittadini con background migratorio residenti in Italia*, Roma 2023, [www.inapp.org](http://www.inapp.org).

- Chiarco, L., Pomponi, F. (2018), *Integrazione dei migranti: schede descrittive dei principali sistemi di misurazione*, INAPP; <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/569>.
- Commissione Europea Bruxelles 2020, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0152&from=EN>.
- Coulter, J. (1985), *The social Construction of Mind*, MacMillan, London.
- Elia, G. (2017), *I processi migratori per una nuova sfida all'educazione*, in «Rivista Formazione Lavoro Persona», VII, 22, pp. 10-18.
- lanes, D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Erickson, Trento.
- ISTAT 2017, <https://www4.istat.it/it/files/2017/12/C03.pdf>.
- ISTAT 2018, <https://www.istat.it/it/archivio/225274>.
- Legge 15 marzo 1997 n. 59, *Riforma della P.A.*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/03/17/097G0099/sg>.
- Legge 107, 13 luglio 2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.
- Mantovani, G. (2004), *Intercultura: è possibile evitare le guerre culturali?*, Il Mulino, Bologna.
- Ministero Istruzione, *Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2020/2021*, <https://www.miur.gov.it/-/iscrizioni-alle-scuole-dell-infanzia-e-allescuole-di-ogni-ordine-e-grado-anno-scolastico-2020-2021>.
- Moravia, S. (1996), *Homo persona. Dalla scienza della mente all'ermeneutica dell'esistenza*, Feltrinelli, Milano.
- Ongini, V. (2015), *La via italiana alla scuola interculturale. Un racconto lungo 25 anni*, in *XXV Rapporto Immigrazione 2015*, Caritas e Migrantes, *La Cultura dell'incontro*, Tau Editrice, Perugia, pp. 392-413.
- Pellerey, M. (1980), *Il metodo della ricerca-azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni*, «Orientamenti Pedagogici», n. 3, pp. 449-463.
- Petruzzi, C., *Nel mondo dell'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati. Diritti, professionisti e comunità*, in Biagioli, R., Gonzalez Monteagudo, J., Petruzzi, C., *Ruolo e formazione degli educatori*, L'Harmattan, Torino, pp. 69-101.
- Pettit, P., McDowell J. (1986, a cura di), *Subject, Thought, and Context*, Clarendon, Oxford.
- Pinto Minerva, F., (1996, a cura di), *Le parole dell'intercultura*, Mario Adda, Bari.
- Rapporto Eurydice (2019), *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali*. <https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/10/Eurydice-42-XWEB.pdf>.

- Rapporto Up Minori (2021), *Un Progetto di Inclusione 2021*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Sabatano, F., Pagano G. (2019), *Libertà marginali*, Guerini scientifica, Milano.
- Salmeri, S. (2021), *L'intercultura come pratica educativa per un'educazione democratica*, in Biagioli, R., Ongini, V., Papa, A. (a cura di), *La scuola si racconta*, Junior, Parma, pp. 41-5.
- Santerini, M. (2020), *Pedagogia socio-culturale*, Mondadori, Milano.
- Sleeter, C.E. (2010), *Afterword. Culturally responsive teaching: Areflection*, «Journal of Praxis in Multicultural Education», 5(1).
- Tribalat, M. (1995), *Faire France. Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Ed. La Découverte, Paris.
- van Dijk, T.A. (1994), *Il discorso razzista. La riproduzione del pregiudizio nei discorsi quotidiani*, Rubbettino, Catanzaro.
- Zoletto, D. (2019), *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, FrancoAngeli, Milano.



2.  
FORMARE GLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA  
SECONDARIA IN CONTESTI MULTICULTURALI  
IL PROGETTO FAMI RICERCA-AZIONE

Maria Grazi Proli

Università degli Studi di Firenzew

Abstract

A partire dai nuovi scenari digitali e dalla stringente necessità della formazione continua degli insegnanti in relazione alle sfide poste in essere dalla contemporaneità, il contributo prende in esame i percorsi di formazione per insegnanti e dirigenti della scuola secondaria in contesti multiculturali effettuati in modalità *blended learning* come innovazione nell'apprendimento online. Tale approccio combina la progettazione di moduli e materiali didattici online con la programmazione di incontri formativi "face to face" in aula, favorendo l'incontro e l'interazione tra tutti i soggetti coinvolti nei processi. In riferimento alla letteratura scientifica e ai principali documenti programmatici dell'Unione Europea, vengono evidenziate alcune delle caratteristiche dei metodi sopra citati. Inoltre, viene presentato il programma di formazione per insegnanti e dirigenti di scuole secondarie in contesti multiculturali, finanziato dal Programma Nazionale Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI) realizzato in modalità *blended learning* presso l'Università degli Studi di Firenze.

Abstract

Starting with the new digital scenarios and the pressing need for continuous teacher training in relation to contemporary challenges, the paper examines the implementation of blended learning in teacher and headmasters training programmes as an innovation in online learning. Blended learning is an approach to training that combines the design of online modules and teaching materials with the scheduling of face-to-face training

sessions in the classroom, favouring the encounter and interaction between all those involved in these processes. With reference to the scientific literature and the main EU policy documents, some of the characteristics of the above-mentioned methods are highlighted here. Furthermore, the training programme for teachers and headmasters of secondary schools in multicultural contexts, financed by the National Asylum Migration and Integration Fund Programme (FAMI) and implemented in blended learning mode at the University of Florence, is presented.

Parole chiave/ Keywords

Formazione docenti, blended learning, Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI). Teachers training, blended learning, Asylum Migration and Integration Fund (FAMI).

## 1. La formazione docenti nella dimensione blended learning

A partire dalle indicazioni contenute nel Libro bianco *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* pubblicato nel 1995 a cura di Edith Cresson, l'Unione Europea ha riconosciuto la centralità dell'istruzione e della formazione come mezzi per affrontare i cambiamenti epocali che caratterizzano la contemporaneità. Il documento citato, inoltre, ravvisava nella dimensione dell'educazione permanente e della formazione continua le strategie per contrastare l'incertezza del futuro e dominare sfide cruciali quali la riduzione delle risorse energetiche; i cambiamenti climatici; la necessità di ripensare i modi della produzione e del consumo; nonché la consapevolezza di non poter più rimandare l'urgenza di educare e formare soggetti responsabili che siano in grado di esercitare a pieno la propria partecipazione alla vita democratica (Angori, 2012). Tali questioni riguardano profondamente il divenire delle professioni educative e formative, in particolar modo la necessità che i professionisti della scuola di ogni ordine e grado, evolvano dallo *status* di insegnanti verso quello di insegnanti-ricercatori, ponendosi nell'alveo della formazione continua in sintonia con quanto richiesto dalle criticità che la scuola attuale si trova ad affrontare. Il Consiglio dell'Unione Europea nelle *Conclusioni relative allo sviluppo della scuola e all'eccellenza nell'insegnamento* (2017) sottolinea la necessità di rafforzare la professionalità docente tramite «il passaggio a una strategia globale per gli insegnanti che copra tutte le fasi della loro carriera professionale e tragga vantaggio dalla digitalizzazione nell'istruzione» (pp. 3-4). Ciò nella prospettiva della crescita professionale permanente, anche

attraverso un «rafforzamento della collaborazione mirata, di reti di apprendimento, di comunità online e di pratiche pedagogiche innovative tra insegnanti e dirigenti scolastici, coinvolgendo gli altri soggetti interessati» (*ibid.*).

In questa ottica, l'Unione Europea considera il ruolo dei docenti e la loro formazione iniziale e in servizio come elementi chiave per poter raggiungere il livello di eccellenza educativa necessario per promuovere il potenziale umano dei soggetti in apprendimento e per preparare le future generazioni alla cittadinanza attiva, in una cornice valoriale caratterizzata dall'inclusione e dall'interculturalità (Prolì, 2021).

Nel contesto nazionale la legge 107/2015, attraverso il *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, ritiene «la formazione in servizio come 'ambiente di apprendimento continuo', cioè un sistema di opportunità di crescita e di sviluppo professionale per l'intera comunità scolastica. La crescita professionale del personale, la partecipazione attiva al dibattito culturale e il contributo concreto all'innovazione e alla qualificazione del sistema educativo, e quindi del sistema Paese, rappresentano altrettante condizioni per restituire una rinnovata credibilità sociale a chi opera nel mondo della scuola» (p. 5). Per questo, diviene fondamentale la formazione continua dei docenti sulle tematiche socioculturali che caratterizzano il mondo attuale, al fine di maturare quelle competenze interculturali che favoriscono la capacità di comunicare e interagire in classi eterogenee, nella scuola di ogni ordine e grado. Gli insegnanti, infatti, rivestono un ruolo cruciale nel sostenere le esperienze d'apprendimento dei giovani, e sono attori chiave per lo sviluppo dei sistemi educativi in contesti scolastici eterogenei, e caratterizzati anche dagli intensi processi migratori e dalla crescente necessità di progettare nuove strategie di formazione a distanza in ambienti digitali (Prolì, 2021). Con l'avvento del web 2.0 e delle comunità professionali, si è aggiunta una ulteriore dimensione media educativa, quella del formarsi "nei" media sostenuta dalle teorie sulla costruzione collaborativa e condivisa della conoscenza (Calvani, Biagioli, Maltinti, *et al.*, 2013). L'introduzione delle nuove tecnologie nei processi educativi offre agli insegnanti la doppia opportunità di ripensare le pratiche di insegnamento/apprendimento e di continuare a formarsi in una dimensione che stimoli l'implementazione delle competenze, la riflessività e l'evoluzione professionale nella prospettiva dell'insegnante-ricercatore (Schön, 1993 [1983]).

La modalità *blended learning*, a partire dai primi anni Duemila, rappresenta l'opportunità di integrare la modalità della didattica in presenza

con quella online: ciò comporta l'introduzione delle tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC) all'interno dei metodi di apprendimento tradizionali in combinazione con diverse modalità di insegnamento, fondendo le opportunità di socializzazione dell'aula "face to face" (F2F) con le possibilità di apprendimento assistito tecnologicamente dell'ambiente online. Tuttavia, *blended learning* non significa semplicemente inserire la tecnologia in un corso tradizionale, o utilizzare la tecnologia come *add-on* (Bonk, Graham, 2006), ma rappresenta la possibilità di un "apprendimento ibridato" (Ferrari, 2019) che consente di superare le barriere spazio-temporali favorendo livelli più alti di interazione tra discente e formatore/insegnante, tra discente e contenuto, tra discente e interfaccia del corso. La formazione ibrida, in presenza e a distanza, inoltre, facilita lo sviluppo di diversi tipi di interazioni e di incontri tra i partecipanti (Graham, Allen, Ure, 2005), offre alle comunità educative l'opportunità di personalizzare il proprio apprendimento utilizzando modalità di erogazione sincrona e asincrona per aumentare i livelli di interazione tra gli agenti coinvolti.

La formazione online attuale è definita dal *net learning* che si configura come un sistema integrato di autoformazione, ricerca e consulenza, costruito da comunità di pratica che condividono passioni e risorse e offrono servizi di *knowledge management*, in cui l'obiettivo principale è quello di apprendere dal continuo scambio con l'ambiente reso possibile dall'evoluzione delle piattaforme digitali e dei processi Computer Mediated Communication (CMC) (Alessandrini, 2014, p. 102). C'è da aggiungere che gli ultimi decenni sono stati caratterizzati dalla ricerca di un complesso equilibrio tra apprendimento e tecnologia superando reciproche subalternità e giungendo ad una fase di rielaborazione e definizione di detto equilibrio.

## 2. Il Programma nazionale FAMI per la formazione di docenti e dirigenti scolastici

Il primo percorso di formazione per insegnanti e dirigenti della scuola primaria e secondaria, finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI), è stato effettuato nell'A.A. 2016-2017 attraverso l'istituzione di un Master di primo livello in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali". Il Master, attivato in modalità *blended learning* presso l'Università degli Studi di Firenze, prevedeva trentuno incontri in presenza (lezioni frontali, laboratori e tirocinio indiretto) suddivisi in tre moduli, e una formazione *e-learning* erogata sulla piattaforma

Moodle d'Ateneo. Il percorso formativo prevedeva, inoltre, un'attività di ricerca-azione da effettuarsi all'interno delle Istituzioni scolastiche facenti parte della Rete di scopo FAMI costituita da sessantacinque Istituti coinvolti appartenenti nelle province di Firenze, Siena, Grosseto, Livorno, Pisa, Lucca e La Spezia (Proli, 2020a).

*Gli obiettivi specifici previsti dal progetto erano quelli di:*

- favorire la formazione continua dei dirigenti scolastici e dei docenti rispetto alla gestione di contesti educativi multiculturali, a partire dall'acquisizione di conoscenze e dallo sviluppo di consapevolezze pedagogiche, sociologiche, psicologiche e giuridiche relative ai fenomeni migratori e all'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana;
- promuovere lo sviluppo e il consolidamento delle competenze dei docenti nella gestione dei gruppi-classe e nell'utilizzo sempre più consapevole di una didattica multiculturale;
- contribuire all'acquisizione di conoscenze e abilità specifiche nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

Il raggiungimento di tali obiettivi tesi a migliorare la qualità dell'integrazione tra tutti gli alunni e le alunne, e le loro famiglie, avrebbe favorito la diffusione di metodologie dialogiche e riflessive, utili alla comprensione e alla gestione del fenomeno migratorio nei contesti scolastici<sup>2</sup>. In questa prospettiva, i dirigenti scolastici e gli insegnanti in formazione sono riconosciuti quali figure chiave per la strutturazione di contesti educativi effettivamente inclusivi.

Al termine del percorso formativo, le conoscenze e le competenze sviluppate hanno consentito agli insegnanti e ai dirigenti coinvolti di progettare adeguate strategie operative per la gestione della classe plurilingue e per la facilitazione dei processi di apprendimento e integrazione nei contesti scolastici multiculturali.

La ricerca-azione effettuata dai Corsisti è stata restituita attraverso la redazione di project work presentati al termine del Master. Dai progetti

<sup>2</sup> L'evoluzione della Rete, la diffusione delle nuove tecnologie e dei nuovi dispositivi mobili, hanno avuto, ed hanno tutt'ora, un ruolo fondamentale nelle modalità e nelle dimensioni dei flussi migratori che stanno caratterizzando la realtà attuale a partire dagli ultimi decenni del XX secolo. La Circolare Ministeriale 24/2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, sottolinea come il fenomeno dell'immigrazione sia considerato «un elemento costitutivo delle nostre società nelle quali sono sempre più numerosi gli individui appartenenti a diverse culture», e come l'integrazione degli immigrati nella società di accoglienza sia un processo dove il ruolo della scuola è primario.

elaborati sono emerse indicazioni utili in merito ad approcci metodologici volti ad affrontare e superare le criticità nella scuola contemporanea, come riportato nel grafico riassuntivo (fig. 1).

Attraverso il Master FAMI "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" 2016-2017, si sono formati 89 docenti e 11 dirigenti scolastici provenienti dalla Toscana e dalla Liguria. Il Miur, inoltre, aveva previsto che i soggetti formati nel Master sarebbero poi divenuti tutor per i colleghi docenti che avrebbero partecipato al successivo Corso di aggiornamento professionale FAMI Ricerca-Azione attuato nell'anno 2018-2019. Questa prospettiva di continuità ha valorizzato le competenze raggiunte dai partecipanti al Master e ha consentito, in alcuni casi, una continuità della ricerca-azione nelle classi coinvolte, dove i disegni di ricerca frutto del primo ciclo di formazione si sono reiterati nella seconda fase della ricerca-azione con l'implementazione di nuove azioni migliorative e nuovi obiettivi.



Figura 1 – Quadro riassuntivo dei temi e degli spunti metodologici emersi dalla raccolta dei project work al termine del Master FAMI (Prolì, 2020a, p. 120)

### 3. Il corso di aggiornamento professionale FAMI Ricerca-Azione

Il corso di aggiornamento professionale in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali. Ricerca-azione Programma Nazionale FAMI 2" 2018-2019, attuato dall'Università di Firenze, si è articolato attraverso una formazione in presenza incentrata sul tema della ricerca in educazione e sull'elaborazione del disegno di ricerca riferito ai contesti scolastici, e una formazione *e-learning* inserita nella piattaforma d'Ateneo Lifelong Learning con la finalità di costruire conoscenze condivise sui temi della ricerca educativa e delle emergenze derivate dai contesti, tramite una didattica interattiva. Inoltre, sono state effettuate trenta ore di attività di ricerca-azione all'interno delle scuole della rete di scopo regionale, al termine delle quali gli insegnanti iscritti al Corso hanno redatto un project work (Prolì, 2021).

Il Corso, attuato in modalità *blended*, ha previsto una stretta correlazione tra la formazione in presenza, l'attività cooperativa svolta in *e-learning* e l'attuazione dei disegni di ricerca a scuola, con l'obiettivo di creare un nesso costante tra la teoria e la pratica educativa, arricchita dalla co-costruzione e integrazione di 'saperi' attraverso lo scambio di pratiche tra gli insegnanti in formazione.

L'Aggiornamento professionale FAMI è stato attuato attraverso una rete di scopo costituita da scuole della Regione Toscana. Sono state coinvolte direttamente 19 istituzioni scolastiche nelle quali prestavano servizio i 48 insegnanti formati.

#### 3.1 *Quadro metodologico per la ricerca-azione nei contesti multiculturali*

Un'autentica prospettiva di educazione interculturale necessita di una efficace promozione del dialogo e del confronto tra le culture per l'intera popolazione scolastica e per tutti i livelli del processo di insegnamento-apprendimento: nell'insegnamento, nei curricoli, nella didattica, nelle discipline, nelle relazioni e nella vita della classe (Catarci, Macinai, 2015). In questa ottica, la possibilità di sviluppare una modalità relazionale interculturale a scuola è legata anche al saper riconoscere nei propri alunni potenzialità e resistenze per poter differenziare le proposte didattiche nel rispetto dei diversi stili cognitivi, e valorizzando quei contenuti in grado di

facilitare l'incontro con l'altro (Biagioli, 2020). È importante che gli insegnanti assumano la necessità di fare ricerca a scuola per ascoltare ed interpretare le tendenze della classe, e declinare individualmente identificando temi, ambiti del sapere, conoscenze significative, all'interno dei curricoli di studio (ivi). L'educare è, infatti, un agire interattivo, caratterizzato da un continuum di rimandi al contesto che viene studiato e interpretato, nelle sue criticità e nei bisogni, alla luce delle competenze sempre più evolute dell'insegnante-ricercatore che unisce il sapere all'agire trasformativo. In questa prospettiva, il metodo della ricerca-azione è congeniale al miglioramento delle dinamiche relazionali, al confrontarsi attraverso uno scambio e un dialogo attivo tra i partecipanti al progetto educativo, nell'obiettivo comune di volgere le criticità in occasioni di cambiamento positivo.

L'insegnante-ricercatore conosce in maniera approfondita e scientifica il contesto classe e lo trasforma progettando interventi migliorativi, controllando i processi e reiterandoli, se necessario, con revisioni e cambi di strategia (Trincherò, 2015) (fig. 2).

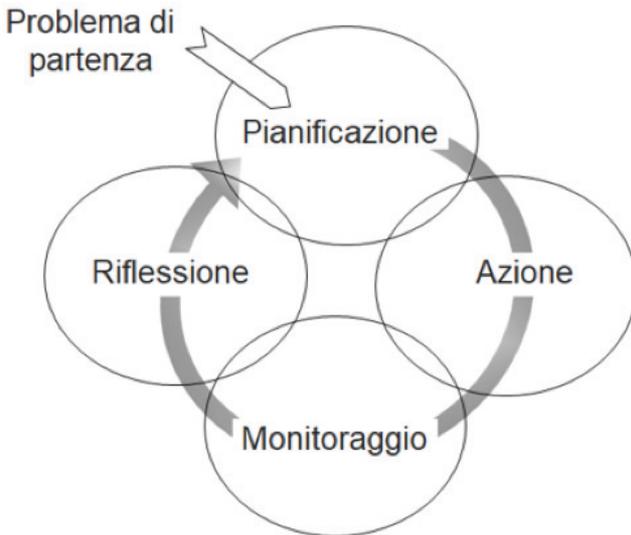


Figura 2 – rappresentazione grafica del processo di ricerca-azione.

Fonte: R. Trincherò, [www.edurete.org](http://www.edurete.org)

La ricerca-azione s'ispira a un modello d'indagine inteso come "catalizzatore del cambiamento" (Pourtois, Desmet, Lahaye, 2006) che investe ogni attore coinvolto nel processo (ricercatori, responsabili istituzionali, politici, insegnanti) e che richiama alla circolarità, alla ricorsività e alla costante riflessione partecipata in cui non si dà nulla per assunto, ma ci si interroga costantemente attraverso le sollecitazioni rimandate dal contesto. Contrariamente alle concezioni positiviste per le quali il sapere è un oggetto in sé, le conoscenze assunte in una prospettiva di ricerca-azione sono intrinsecamente legate alle condizioni di contesto in cui si formano e che danno loro senso (Dubost, Lévy, 2010). Questa metodologia di ricerca si colloca nell'alveo filosofico della fenomenologia con uno stile che assume l'approccio naturalistico dell'andare sul campo senza teorie precostituite, attuando il principio di contestualizzazione che consiste nel costruire la teoria a partire dal contesto con un'attenzione particolare alla qualità con cui le cose appaiono (Mortari, 2007). La ricerca fenomenologica è autoriflessiva: il percorso si costruisce in itinere e si rimodula costantemente per aderire al fenomeno. Richiede di osservare senza pregiudizi e condizionamenti, per comprendere il significato che l'esperienza assume per i soggetti coinvolti, in questo praticare l'empatia arricchisce il significato della ricerca (ivi). Un tale impianto metodologico è ideale per indagare il contesto classe multiculturale come realtà in continuo mutamento, pertanto, occorre far riferimento ad un paradigma ecologico che tenga conto della complessità, e l'interdipendenza dei fattori in gioco per poter decodificare i processi in atto attraverso l'osservazione, l'interpretazione e la formulazione di ipotesi di cambiamento/miglioramento (Proli, 2021). La ricerca-azione con il suo approccio olistico risponde dunque alle esigenze proprie della ricerca educativa, è un processo organico, complesso, circolare, dinamico e aperto dove teoria e prassi educativa sono momenti inscindibili.

L'acquisizione di competenze di ricerca arricchisce la professionalità degli insegnanti attraverso una maggiore consapevolezza e un aggiornamento costante mediante l'attuazione di pratiche innovative in grado di dare risposte adeguate e motivare le scelte operate. L'importanza della formazione orientata alla ricerca è stata sottolineata anche in alcuni documenti europei sulla formazione iniziale degli insegnanti come *l'Initial Teachers Education in Europe: an Overview of Policy Issues*, dove la Commissione Europea (2014, p. 2) ha dichiarato fondamentali le competenze interpersonali, riflessive e di ricerca. Nella ricerca educativa la capacità degli insegnanti di riflettere sul proprio operare come "dimensione metacognitiva" della professione (Cornoldi, 1995) diviene l'occasione di ripen-

sare al proprio agire educativo in relazione al contesto classe, valutando il proprio operato nella prospettiva del cambiamento di cui l'insegnante è "agente" principale (Losito, Pozzo, 2005).

Attraverso le attività di ricerca-azione condotte a scuola, gli insegnanti coinvolti nel Corso di Aggiornamento professionale FAMI, hanno acquisito una maggiore capacità di migliorare il loro contesto scolastico. L'esperienza di ricerca condotta nelle classi ha rafforzato la dimensione dell'insegnante-ricercatore sia negli insegnanti-corsisti che nei loro colleghi coinvolti. Ciò ha consentito di conoscere in maniera più approfondita e scientifica il contesto classe attraverso la progettazione di interventi migliorativi e tramite un controllo dei processi, prevedendo la possibilità di reiterazioni degli stessi con revisioni e cambi di strategia. Il Corso è stato rivolto ai docenti in servizio nella scuola primaria e secondaria negli anni scolastici 2018-2019 che operavano in contesti multiculturali a forte complessità sociale. Il percorso formativo si è configurato come uno spazio di apprendimento connotato metodologicamente dalla ricerca-azione, per promuovere all'interno delle scuole la dimensione dell'apertura e del riconoscimento reciproco, e all'esterno la relazione con le altre Istituzioni scolastiche e con le risorse del territorio (Prolì, 2021). L'Aggiornamento professionale FAMI ha inteso perseguire l'obiettivo generale di implementare e rafforzare le competenze degli insegnanti in relazione alla multiculturalità, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'inclusione scolastica.

Gli obiettivi specifici hanno riguardato l'arricchimento delle competenze dei docenti nella gestione della classe plurilingue e plurilivello; lo sviluppo e il consolidamento delle competenze dei docenti nella gestione dei gruppi-classe e nell'utilizzo sempre più consapevole di una didattica multiculturale; l'acquisizione di conoscenze e abilità specifiche nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

I nuclei tematici che hanno guidato la progettazione del Corso hanno riguardato i processi formativi, le comunità di apprendimento e di pratica, la didattica interculturale e inclusione scolastica. La formazione si è strutturata in un percorso di ricerca-azione da svolgere all'interno delle istituzioni scolastiche di appartenenza degli insegnanti-corsisti, con il supporto di colleghi-tutor che avevano conseguito il Master FAMI in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" 2016-2017, e la supervisione di un ricercatore esperto dell'Università di Firenze; un percorso online con accesso alla piattaforma e-learning dell'Università; due seminari in presenza sulle metodologie di ricerca-azione e l'elaborazione finale di un project work.

Ciò ha conferito all'attività nel suo complesso una forte valenza pratica, tesa a promuovere l'acquisizione di competenze spendibili nel mondo della progettazione scolastica e nei piani della formazione delle istituzioni scolastiche.

Attraverso la discussione dei project work, in base agli esiti delle attività cooperative svolte in piattaforma si è potuto verificare che gli insegnanti al termine dell'esperienza formativa effettuata hanno potuto accrescere le loro conoscenze in merito ai principali strumenti normativi di riferimento per la valorizzazione dell'educazione alla cittadinanza; ai principali strumenti metodologici per attuare la progettazione integrata; ai principali strumenti metodologici per attuare la ricerca-azione.

Hanno inoltre implementato le capacità di progettare attività didattiche per la valorizzazione dei saperi degli studenti con cittadinanza non italiana; saper analizzare e comprendere le difficoltà e il superamento di stereotipi e pregiudizi; conoscere e utilizzare la terminologia per la progettazione trasformativa e la divulgazione/disseminazione dei risultati; saper costruire un percorso autonomo di ricerca-azione e saperlo documentare attraverso la redazione di un project work (ivi).

### 3.2 *Il sistema di valutazione: obiettivi e strumenti*

Il Progetto formativo si iscrive nella finalità generale di migliorare la qualità dell'integrazione tra tutti gli alunni, con attenzione a quelli di cittadinanza non italiana e alle loro famiglie. Le conoscenze e le competenze sviluppate, o rafforzate, dal Corso di Aggiornamento professionale hanno consentito ai partecipanti di approfondire la multiculturalità, con particolare attenzione alla messa a punto di strumenti di analisi e strategie operative, con riferimento alla didattica in prospettiva interculturale, con l'intento di generare un impatto sulla conduzione pedagogica della classe multiculturale e plurilingue. Questo per favorire nelle classi processi di apprendimento e di socializzazione con gli adulti e con i pari, e di integrazione degli studenti con cittadinanza non italiana. Per tutti questi fattori il progetto si è posto in un'ottica di complessità che ha riguardato non solo la formazione dei docenti coinvolti ma anche l'impatto della ricerca-azione effettuata nelle classi.

In riferimento a tali obiettivi, sono stati effettuati monitoraggi delle attività *e-learning* e delle attività di ricerca-azione attraverso feedback di tipo qualitativo e quantitativo forniti dai docenti in formazione attraverso

incontri mirati e report. Si è rilevata una buona partecipazione alle attività cooperative a distanza in modalità asincrona (realizzazione di un glossario e di un database di riferimento bibliografici e sitografici condivisi), ed è emersa una grande attenzione riservata all'animazione del forum dove i corsisti si sono confrontati su argomenti di particolare interesse, affrontando alcune criticità incontrate nella pratica professionale, e alcune tematiche relative ai progetti di ricerca-azione condotti.

I project work realizzati hanno dimostrato una buona capacità degli insegnanti nel rilevare bisogni e difficoltà presenti nel contesto classe, nonché un impegno consistente nella costruzione del quadro teorico di riferimento e nella progettazione e attuazione del disegno di ricerca.

*Il risultato delle attività e-learning svolte è illustrato nella seguente tabella:*

Glossario	Bibliografia condivisa	Forum
I Corsisti hanno creato un glossario dedicato ai termini propri della ricerca in educazione per verificare la loro comprensione dei testi di riferimento e per attivarsi nella ricerca bibliografica individuale	I Corsisti hanno partecipato attivamente alla realizzazione di un database di indicazioni bibliografiche, link a siti e pagine web dedicate ad argomenti utili al progetto di ricerca-azione da svolgere nelle loro classi	I Corsisti hanno animato il Forum del Corso confrontandosi su temi e argomenti relativi alla ricerca proposti sia dai Docenti universitari che dai Corsisti stessi
N. partecipanti 50 Voci elaborate n. 232 Totale accessi al database 1.416	N. partecipanti 50 Record elaborati 232 Totale accessi al database 2.131	N. partecipanti 50 Totale discussioni 106 Post pubblicati 145 Totale visualizzazioni 2.765

Tabella 1 – Sintesi delle attività formative online (Proli, 2020b, p. 310)

## 4 Il Forum come luogo di scambio e interazione degli insegnanti in formazione

I forum di discussione permettono l'interazione tra pari e sono un nucleo importante della formazione online proprio perché i soggetti coinvolti possono facilmente interagire in un contesto di *peer learning*. Poiché l'interazione è una componente chiave della qualità dell'apprendimento online, i Learning Management Systems adottano frequentemente forum di discussione online asincroni per favorire l'interazione (Proli, 2021). I forum permettono inoltre ai moderatori di capire e intervenire nelle attività di apprendimento, e di lanciare temi di discussione (*thread*) in grado di sollecitare la partecipazione dei soggetti in formazione. Il confronto tra pari è considerato un momento costruttivo, che permette di fare gruppo e di riflettere insieme sulle tematiche trattate. Si originano inoltre scambi di pratiche che portano oltre il processo di formazione individuale previsto dall'*e-learning* erogativo (Ranieri, 2005).

Il "Forum generale" inserito nelle attività *e-learning* del Corso di Aggiornamento professionale FAMl ha visto una buona partecipazione degli insegnanti che hanno avviato 106 discussioni e pubblicato 145 post. Tutti gli interventi pubblicati nel Forum sono stati analizzati e codificati in riferimento al metodo di analisi dei dati proprio della *grounded theory* (Tarozzi, 2008). Sono state individuate macrocategorie e evidenziati i concetti emergenti.

Dall'analisi effettuata, è emerso l'interesse diffuso a condividere pratiche, metodologie, strumenti conosciuti e sperimentati nell'agire educativo individuale che sono stati poi recepiti e trasferiti nella ricerca-azione effettuata in classe da ogni insegnante, ed inseriti nella "cassetta degli attrezzi" o tool-box personale. Gli argomenti di discussione maggiormente affrontati nel forum sono sintetizzati nella seguente tabella:

Alcuni temi evidenziati dalla codifica dei testi	Titoli e date di pubblicazione di alcuni interventi dei docenti partecipanti
Insegnamento dell'italiano L2 in relazione alle tematiche dell'inclusione.	<p>"Progettare l'attività di ricerca/azione nei laboratori di alfabetizzazione della L2" (14.01.2019)</p> <p>"La dimensione plurilingue della classe" (11.02.2019)</p> <p>"Le classi plurilingue e l'importanza della lingua" (24.04.2019)</p> <p>"I silent book: libri silenziosi che parlano tutte le lingue" (26.04.2019)</p>
Metodologie narrative come mezzo per sviluppare negli studenti la consapevolezza di sé e l'inclusione nel gruppo classe.	"Parole ribaltate" (27.04.2019)
Empatia come modalità efficace per costruire relazioni all'interno della classe.	"Empatia" (29.03.2019)
Cittadinanza attiva e comunicazione interculturale	<p>"Quanto contano realmente le competenze sociali e civiche dei discenti?" (12.01.2019)</p> <p>"La comunicazione non violenta per costruire ponti" (26.04.2019)</p> <p>"Il ruolo dell'ascolto attivo nella comunicazione non violenta per costruire ponti" (30.04.2019)</p>

Tabella 2 – Sintesi dei principali temi emersi dalle discussioni avviate nel Forum del corso (Proli, 2021)

Come si evince dalla sintesi riportata nella tabella, molto interesse è stato suscitato dalla discussione sull'insegnamento della L2 di cui si riportano alcuni passaggi. Nell'intervento dal titolo "La dimensione plurilingue della classe", Cristina Baldini<sup>3</sup> scrive:

*Oggi giorno le classi plurilingue sono in crescita per l'inserimento di alunni non italofofoni di prima e seconda generazione o neoarrivati. Così i livelli di lingua italiana (parlata e scritta) degli alunni, anche di lingua madre italiana sono diversificati (classe multilivello). La lingua italiana è quindi di fondamentale importanza perché veicola, nella scuola, ogni contenuto disciplinare in tutte le materie (CALP) e non solo, anche nelle relazioni tra gli adulti e i pari (BICS). Quindi la lingua assume un ruolo essenziale perché tutto l'insegnamento passa attraverso di essa. Le discipline sono costituite da contenuti specifici e da lessico specifico, per questo è opportuno render loro comprensibili cioè facilitarli. Tutti i docenti del team sono chiamati a questa semplificazione e non solo il docente di lingua (lettere), perché ogni disciplina è fornita di una lingua specialistica o micro-lingua propria che deve essere veicolata. Spesso è opportuno incentivare il focus sulla forma (FonF), perché è conveniente privilegiare l'apprendimento linguistico formale per l'acquisizione e la comprensione di quello linguistico per migliorare l'apprendimento disciplinare ed imparare la lingua per lo studio (CALP).*

A queste affermazioni, seguono due altri interventi che sottolineano ulteriori fattori su cui porre attenzione in classe. Scrive Laura Palmisani<sup>4</sup>:

*Per quanto riguarda le Scienze sono consapevole dell'importanza di dover curare in maniera peculiare e costante il lessico, per far sì che questo diventi fruibile anche ai bambini non italofofoni e per far ciò cerco di predisporre lezioni arricchite di disegni e immagini (disegnate o proiettate sulla Lim). Per quanto riguarda la Matematica la difficoltà maggiore la riscontro nella risoluzione dei problemi essendo essi molto legati alla comprensione del testo che a sua volta implica una competenza linguistica.*

*Trovo molto di aiuto per i bambini non italofofoni far eseguire i problemi dopo averli "immaginati" o "recitati" (role-playing). Gli alunni rispondono positivamente alla richiesta di immaginare e rappresentare un problema prima di risolverlo sul quaderno.*

Segue un affondo di Raffaella Moretti<sup>5</sup> che sottolinea la necessità di valorizzare la ricchezza delle classi plurilingue:

<sup>3</sup> Insegnante presso l'IC Altiero Spinelli, Scandicci.

<sup>4</sup> Insegnante presso l'IC Marco Polo, Prato.

<sup>5</sup> Insegnante presso l'IC Giorgio La Pira, Campi Bisenzio.

*Nell'istituto comprensivo dove lavoro oltre il 32% degli alunni è di "altra" nazionalità a fronte di una media nazionale del 9-10%. Tra questi alunni di "altra" cittadinanza e di "altra" lingua il 77% è costituito da bambini nati in Italia (i cosiddetti immigrati di "seconda generazione") che per una percentuale prossima alla totalità (quasi il 90%) ha frequentato uno o più anni della scuola dell'infanzia. Si tratta quindi di alunni plurilingui, con diversi livelli di conoscenze e diversi sviluppi delle abilità linguistiche che compongono il loro repertorio. Generalmente in questa eterogeneità linguistica, i docenti evidenziano gli aspetti deficitari della conoscenza dell'italiano inteso sia come lingua della comunicazione quotidiana e dell'integrazione sociale, sia come lingua veicolare dei saperi disciplinari. Tuttavia, uno dei punti del documento che orienta questa formazione cioè "Diversi da Chi?" suggerisce come la dimensione plurilingue della classe costituisca una ricchezza. Ritengo quindi che non si possa lasciare la valorizzazione del plurilinguismo alla sensibilità personale dei singoli docenti mossi da gradi più o meno alti di empatia, ma è necessario partire dalla formazione specifica degli insegnanti per rafforzare in modo strutturale e capillare la consapevolezza delle potenzialità offerte dal plurilinguismo in ambito educativo e scolastico e giungere a riconoscere la ricchezza linguistico-culturale portata in classe da tutti gli alunni. La conoscenza delle teorie sull'apprendimento linguistico dei soggetti bilingui offerte dalla psicolinguistica e dei principali documenti di educazione linguistica (europei e italiani) che si riferiscono al plurilinguismo potrebbe infatti orientare sia la pianificazione degli obiettivi sul piano linguistico-culturale e sociale, sia guidare le osservazioni e le valutazioni.*

Un altro fuoco di interesse emerso dal Forum è riferito alle metodologie narrative e della ricerca autobiografica, considerando il "pensiero narrativo" come un tramite "per comprendere le modalità conoscitive dei soggetti e i diversi modi di rapportarsi al mondo dandogli un significato" (Biagioli, 2015, pp. 99-100). Nel post dal titolo "Parole ribaltate", Barbara Fanti<sup>6</sup> scrive:

*Se rivolgiamo tanta attenzione e cura alla Narrazione, nel tempo di valore all'interno delle nostre aule, è perché la narrazione, intesa sia come lettura, sia come scrittura di storie, è individuata come percorso fondamentale per la costruzione del sé. In particolar modo, un curriculum attento al dialogo interculturale si nutre e si alimenta di storie e di narrazioni, di qui e da altrove, e sollecita la raccolta di altre storie e la condivisione dei racconti. È nelle storie, infatti, che si raccontano e si sedimentano l'esperienza di*

<sup>6</sup> Insegnante presso l'IC Altiero Spinelli, Scandicci.

*un popolo, le sue vicende e la sua visione del mondo. Storie e dunque libri che sono "specchi" e che sono, al tempo stesso, "finestre". Specchi perché le narrazioni permettono a tutti e a ciascuno di riconoscersi, di ritrovare le emozioni e le esperienze comuni; "finestre" perché i libri e i racconti spalancano aperture sul mondo. Certe aperture, a volte, sono talmente sorprendenti che possono stimolare, in noi come insegnanti e nei bambini, un uso attento delle parole che connotano i nostri modi di stare insieme. Tra le storie con le quali sceglierò di salutare la classe quinta, che ho accompagnato negli ultimi due anni, c'è sicuramente la favola interculturale "il futuro dei miei" di Alessandro Ghebreigziabihier, che ribadisce come le parole abbiano un'importanza cruciale per costruire la propria idea di mondo e a stare al mondo. Una storia, breve, che attraverso "parole ribaltate" torna a far riflettere sulla responsabilità del lessico come esercizio importante di rispetto e di cura delle relazioni. Dal mio punto di vista, un ottimo spunto bibliografico per un laboratorio di didattica delle differenze.*

L'inserimento del tema della narrazione nel Forum ha suscitato numerosi interventi ad opera di altri insegnanti che hanno voluto arricchire la discussione aggiungendo riferimenti bibliografici offerti dalla letteratura scientifica, e numerose indicazioni su opere di narrativa che si presentano come validi riferimenti per affrontare in classe temi cogenti attraverso metodologie innovative come il *digital storytelling*.

## Conclusioni

Le criticità che accompagnano i docenti nell'agire educativo-didattico quotidiano richiedono una significativa cornice pedagogica, capace di attivare un'autentica relazione di cura, una didattica efficace, una adeguata gestione della classe (Sannipoli, 2023). Per questo, occorre far crescere e potenziare tali dimensioni sia nell'ambito della formazione iniziale, sia nei percorsi formativi in servizio soprattutto in relazione ai contesti scolastici multiculturali.

L'esperienza dei programmi di formazione finanziati dal Fondo Asilo e Migrazione (FAMI) ha consentito una riflessione approfondita sulla necessità di mettere in campo metodologie, strategie e strumenti innovativi che possano favorire un'ampia partecipazione dei docenti a nuovi percorsi formativi orientati al potenziamento delle loro competenze con un costante riferimento alle sfide della contemporaneità. Il Master in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" e il Cor-

so di aggiornamento professionale Ricerca-Azione finanziati dal FAMI e attivati dall'Università degli Studi di Firenze hanno evidenziato l'efficacia del *blended learning* nella formazione degli insegnanti in servizio come modalità per facilitare l'attuazione di processi di apprendimento flessibili e orientati alla persona (Proli, 2020b). Tale strategia rappresenta la possibilità di formarsi in contesti caratterizzati da una forte sinergia tra media, strumenti, metodologie, relazioni e cooperazioni, in un ambiente definito dall'interazione tra aule reali e virtuali, e tra soggetti in formazione (ivi). La dimensione *blended learning*, inoltre, facilita l'implementazione di molteplici strumenti digitali e fonti online per produrre e distribuire contenuti, e per ottimizzare i tempi di apprendimento; offre la combinazione di vari modelli di interazione sociale in uno scenario sincrono/asincrono che soddisfa diverse esigenze e stili di apprendimento promuovendo il *cooperative learning*.

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma.
- Angori, S. (2012, a cura di), *Formazione continua. Strumento di cittadinanza*, Franco-Angeli, Milano.
- Biagioli, R. (2015), La formazione degli insegnanti nel contesto scolastico: mentoring e tutoring, in Biagioli, R. (2015, a cura di), *Tutor and Mentoring in Education*, pp. 1167-1182, Edizioni ETS, Pisa.
- Biagioli, R., Proli, M.G., Gestri, S. (2020), *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, Edizioni ETS, Pisa.
- Biagioli, R. (2020), La ricerca pedagogica tra prassi e pratiche, in Biagioli, R., Proli, M.G., Gestri, S., *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 11-82.
- Biagioli, R., Proli, M.G. (2021), *Formare gli insegnanti di Scuola secondaria nei contesti scolastici multiculturali. Azione FAMI per l'integrazione*, pp. 39-84, Edizioni ETS, Pisa. [https://www.edizioniets.com/priv\\_file\\_libro/4293.pdf](https://www.edizioniets.com/priv_file_libro/4293.pdf)
- Bonk, C.J., Graham, C.R. (2006), *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*, Pfeiffer Publishing, San Francisco, CA.
- Calvani, A., Biagioli, R., Maltinti, C., Menichetti, L., Micheletta, S. (2013), *Formarsi nei media: nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale* in «Formazione lavoro persona», III (8), pp. 7-22.
- Catarci, M., Macinai, E. (2015, a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Edizioni ETS, Pisa.

- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2019), *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Retrieved April 13, 2021, from [http://publications.europa.eu/resource/cellar/39c05fd6-2446-11e9-8d04-01aa75ed71a1.0002.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/39c05fd6-2446-11e9-8d04-01aa75ed71a1.0002.01/DOC_1)
- Consiglio dell'Unione Europea (2017), Conclusioni relative allo sviluppo della scuola e all'eccellenza nell'insegnamento. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 421, 2-6. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1208\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1208(01)&from=GA)
- Cornoldi, C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Cunti, A. (2018), *Disvelare l'implicito nella formazione degli insegnanti. Una ricerca in progress*, in Federighi, P. (2018, a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze, pp. 345-350.
- Dubost J., Lévy A. (2010), *Origine e sviluppi della Ricerca-Azione*, in Barus-Michel, J. et al. (2010, a cura di), *Dizionario di Psicosociologia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 377-401.
- Ferrari, S. (2019), *Mediamorfosi dell'e-learning*, in Rivoltella, P.C., Rossi, G. *Tecnologie per l'educazione*, Pearson Italia, Milano-Torino pp. 94-109.
- European Commission(2014), Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/lepertgroups/documents/initial-teacher-education\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/lepertgroups/documents/initial-teacher-education_en.pdf) (05/2021).
- Gaebel, M., et al. (2014), *E-Learning in European Higher Education Institutions: Results of a Mapping Survey Conducted in October-December 2013*, European University, Brussels.
- Gay, G. (2010), *Insegnamento culturalmente reattivo: teoria, ricerca e pratica* (2a ed.), Teachers College Press, New York.
- Graham, C.R., Allen, S., Ure., D. (2005), *Benefits and challenges of blended learning environments*, in *Encyclopedia of information science and technology*, IGI Global, Hershey, PA, pp. 253-259.
- Losito, B., Pozzo, G. (2005), *La Ricerca Azione. Una strategia per il cambiamento della scuola*, Carocci, Roma.
- Luike, M.C., Celentin, P. (2014), *Formazione online dei docenti di lingue. Riflessioni e proposte per favorire l'interazione tra metodi e contenuti*, in «EL.LE», vol. III, n. 2. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/320>.
- Ministero Pubblica Istruzione (2007), Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, pp. 8-9.
- Ministero dell'Istruzione (2020). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2018-2019*.

- Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Piano nazionale per la formazione in servizio dei docenti 2016/2019. [https://www.istruzione.it/piano\\_docenti/](https://www.istruzione.it/piano_docenti/) (06/2023).
- Piano pluriennale di formazione per dirigenti, insegnanti e personale ATA nelle scuole ad alta incidenza di alunni stranieri. 2017. <http://archivi.istruzione.it/emr/istruzione.it/2017/10/27/pianopluriennale-di-formazione-per-dirigenti-i/index.html> (06/2023).
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., Lahaye, W. (2006), *Postures et demarches epistemiques en recherche*, dans P. Paille (a cura di), *La methodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*, A. Colin, Paris.
- Prolì, M.G. (2020a), Formazione multimediale nella scuola multiculturale, in Biagioli, R., Prolì, M.G., Gestri, S., *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 83-128.
- Prolì, M.G. (2020b), Il blended learning nella formazione per i dirigenti e gli insegnanti delle scuole secondarie in contesti multiculturali attuata dall'Università di Firenze, «Qulso» 6, pp. 305-312. doi: <http://dx.doi.org/10.13128/QULSO-2421-7220-9704>
- Prolì, M.G. (2021), Il progetto aggiornamento professionale FAMI Ricerca-Azione. In Biagioli, R. Prolì, M.G., *Formare gli insegnanti di Scuola secondaria nei contesti scolastici multiculturali Azione FAMI per l'integrazione*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 39-84. [https://www.edizioniets.com/priv\\_file\\_libro/4293.pdf](https://www.edizioniets.com/priv_file_libro/4293.pdf)
- Ranieri, M. (2005), *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Erickson, Trento.
- Sannipoli, M. (2023), *La formazione in servizio e le pratiche inclusive: consapevolezza pedagogiche in dialogo*, «Lifelong, Lifewide Learning (LLL)» 19(42), pp. 45-52.
- Schön, D. A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Striano, M. (2006, a cura di), FrancoAngeli, Milano.
- Tarozzi, M. (2008), *Che cos'è la grounded theory*, Carocci, Roma.
- Trincherò, R. (2015), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- UNHCR, UNICEF, IOM (2019). Access to education for refugee and migrant children in Europe. <https://www.unhcr.org/neu/wp-content/uploads/sites/15/2019/09/Access-to-education-europe-19.pdf>



3.

IL CURRICOLO IN PROSPETTIVA INTERCULTURALE:  
PROCESSI E PRATICHE DI ALFABETIZZAZIONE E  
SOCIALIZZAZIONE E FORMAZIONE DI INSEGNANTI  
E DI FIGURE DI SISTEMA

Laura Cerrocchi

Sapienza Università di Roma

Abstract

Il saggio si concentra sulla conoscenza e la progettazione pedagogica e didattica con riferimento al curriculum scolastico in prospettiva interculturale, dunque, tratta i fattori: sociali, culturali e psicologici (di tipo cognitivo e affettivo) che segnano la migrazione; il passaggio dalla multiculturalità all'interculturalità e alla transculturalità; la complessità e la pluralità di una visione e di una azione di sistema e integrate; il ruolo della/e famiglia/e come osservatorio e progetto della/e migrazione/i, della lingua (dunque dell'istruzione/dell'alfabetizzazione) e del lavoro (dunque dell'educazione/della socializzazione con figure educative e tra pari), della rete di servizi, agenzie e attori del territorio che forniscono strumenti conoscitivi e attivano strategie di integrazione e inclusione culturale e sociale; il curriculum (da ri-pensare) in prospettiva interculturale; la formazione iniziale e in servizio e la crescita professionale di insegnanti e dirigenti scolastici (ma anche di educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti).

Abstract

The essay focuses on pedagogical and didactic knowledge and planning with reference to the school curriculum in an intercultural perspective; therefore, it takes care of: the social, cultural and psychological (cognitive and affective) factors that characterize the migration; the transition from multiculturalism to interculturalism and transculturalism; the complexity and plu-

rality of an systemics and integrated vision and action; the family/families role as an observatory and project of migration/migrations; the language (therefore instruction/literacy) and work (therefore education/socialization with teachers/educators and peers), the network of services, agencies and actors role that provide knowledge tools and activate cultural and social integration and inclusion strategies; the school curriculum (to be re-thought) in an intercultural perspective; initial and in-service training and the professional growth of teachers and school principals (but also of socio-pedagogic professional educators and of pedagogists).

Parole chiave/keywords

Curricolo, Intercultura, Formazione insegnanti e figure di sistema  
Curriculum, Interculture, Teacher and System Profession Training

## 1. I fattori sociali, culturali e psicologici che segnano la migrazione come costante della vita/nella storia umana: conoscere per progettare a livello pedagogico e didattico

*La migrazione costituisce una costante della vita/nella storia della specie (filogenesi) e del singolo uomo (ontogenesi) che, con differenti andamenti quantitativi e carature sociali, culturali e psicologiche, non possiamo che pensare e trattare sia come fenomeno di emigrazione-immigrazione estera e italiana, all'esterno e all'interno della penisola (prevalentemente da Sud a Nord, da Est a Ovest, dalle periferie — di montagna e marine, di campagna e borgata — alle città), sia in termini di migrazioni. Questo — secondo una visione e un'azione di sistema e integrate — attraverso un osservatorio e una progettualità di tipo internazionale, nazionale e locale estranei a filantropismi e assistenzialismi (abituamente emergenziali e frammentari), piuttosto propensi a processi e pratiche (strutturali, organici e profondi) di istruzione (con riguardo didattico alla dimensione simbolico-culturale) e di educazione (con riguardo pedagogico alla dimensione etico-valoriale), di coscientizzazione e autodeterminazione, senza preclusioni di genere, generazioni, profili psicofisici, classi sociali e gruppi etnico-linguistico-religiosi.*

Il quadro teorico e l'impianto dell'intervento pedagogico e didattico che assumiamo (anche a livello di prevenzione e recupero) in questo saggio riconoscono — entro la ricorsività fra teoria e prassi — la necessità *conoscitiva e progettuale* di insistere sull'insieme (se non sulla reciprocità)

di quei fattori sociali, culturali e psicologici che interferiscono e/o favoriscono l'accesso e il successo formativo e, più ampiamente, le possibilità di integrazione e inclusione, culturale e sociale, a fronte dello stringente nesso (peraltro ma non solo) tra: democrazia cognitiva e sociale, fattori di esclusione e autoesclusione dai processi decisionali, cognizione e affettività del singolo e del gruppo in rapporto all'intensità e alla qualità dei processi e delle pratiche.

I *fattori sociali* sono riferibili a macrosistema, mesosistema e microsistema.

I fattori di *macrosistema* concernono l'analisi e il ripensamento di politiche e, rispettivamente, di disposizioni legislative e interventi programmatici di tipo sanitario, assistenziale, abitativo, educativo, lavorativo, ecc., che caratterizzano e segnano la molteplicità degli aspetti materiali, culturali e umani della vita.

I fattori di *mesosistema* concernono l'analisi e la promozione di continuità sinergica e strategica, ma anche dello specifico di differenti agenzie e attori del sistema formativo formale (scuola di differente ordine e grado) e non formale (agenzie educative extrascolastiche) che concorrono alla formazione (senza trascurare tra questi USR/USP e Università), da corrispondere – secondo una corresponsabile coprogettazione – nell'ottica del sistema formativo integrato e/o del lavoro di rete tra servizi: evitando isolamento e frammentazione, assenze e mancate alleanze, sovrapposizioni e contraddizioni e rendendo necessario chiarire e garantire quanto e cosa dovrebbe essere – necessariamente – pubblico – perché di fondamentale valore e qualità – anche tenuto conto dell'impossibilità della fruizione – di singoli e gruppi – a fronte di barriere economiche e d'autorità, logistiche e culturali. Questo peraltro richiederebbe un'inversione di rotta rispetto alla carenza degli investimenti e dei finanziamenti, per una progettazione realmente integrata, e un lavoro di individuazione – in sede di programmazione concertata, almeno a livello regionale, provinciale e locale – di competenze prioritarie, di sviluppo condiviso di sistemi di monitoraggio e valutazione e di specifiche misure di accompagnamento, come anticipato, all'interno di un raccordo/un'alleanza – esito di mediazione e coordinamento finanziario e di servizio – tra agenzie e attori (pur nel riconoscimento dello specifico formativo).

I fattori di *microsistema* concernono l'analisi e la messa a punto – competente e cosciente – di curricula (come sintesi di programma e programmazione)/registri educativi e/o *setting* (Dozza, 2000; Cerrocchi, Dozza, 2018) a valenza pedagogica e/o didattica caratterizzati da coerenti sistemi d'ipotesi e cornici organizzative degli interventi: tempi e spazi,

regole e relazioni che dovrebbero reggere l'incontro tra artefatti/oggetti della cultura (contenuti, materiali, linguaggi, strumenti, metodi, strategie, tecniche, campi d'esperienza/discipline e prospettive interdisciplinari) e soggetti (educativi e in educazione), per rispondere ai bisogni individuali e di comunità e riconoscere risorse, espressi/e e da attribuire (perché persone e gruppi potrebbero non essere consapevoli e/o non avere mezzi per esprimere e soddisfare bisogni e accrescere risorse, propri/e e/o altrui). Ci riferiamo a curricula e *setting* – di insegnamento-apprendimento e di educazione – che dovrebbero essere caratterizzati da patto-contratto educativo chiaro e condiviso, da congruenza tra i fattori di occupazione, organizzazione e dinamica e in cui ciascuno e tutti dovrebbero essere attivi e consapevoli (Dozza, 1993).

I *fattori culturali* (in accezione etnico-antropologica) concernono l'analisi e l'intervento circa miti e riti e, di riflesso, routine e nuovi schemi e modelli di pensiero e azione: le fasi di inserimento, permanenza e congedo dai contesti e dai progetti possono produrre una crisi della presenza per la messa in discussione dei riti collettivi costruiti entro i miti della cultura di appartenenza da cui ci si allontana (De Martino, 1959; Di Nola, 1976), nonché risolti sul piano delle routine individuali (biologiche e sociali, nel secondo caso libere e/o organizzate) (Winnicott, 1971), ma anche costituire una possibilità di ri-storificazione della presenza e, di riflesso, di ristrutturazione e riorganizzazione dei modelli di apprendimento e degli schemi di insegnamento/educazione (Ballanti, 1988) (di simboli e di significati, di valori e di legami) che consentiranno di pensare e sentire, parlare e agire nella realtà come identità plurime costruite entro multi-appartenenze (Harris, 1990; Winnicott, 1971).

I *fattori psicologici di tipo cognitivo* – a livello di analisi e intervento – sono da correlare alle opportunità e agli stimoli culturali ma anche all'interferenza delle rappresentazioni sociali, esterne e interne ai gruppi, in particolare di stereotipi e pregiudizi (Moscovici, 2005), che possono segnare i pari e le figure educative e produrre *status* e reti relazionali con ricadute disfunzionali sul sistema di auto-percezione (come mi penso), sul senso di autoefficacia (come mi sento) e sull'agentività (come agisco) (Bandura, 2000) – entro il nesso pensieri-emozioni-azioni – incidendo, di riflesso, su condizioni e conoscenze, abilità e competenze reali dei soggetti. Per affrancarsi dai rischi di effetti pigmalione – come profezie che si avverano – risulta fondamentale integrare il piano cognitivo e affettivo-motivazionale, avvalendosi di processi e pratiche – insieme – di istruzione e di educazione; allo stesso modo, si tratta di creare una virtuosa ricorsivi-

tà tra rappresentazione sociale degli adulti e dei pari, sistemi di autopercezione, senso di autoefficacia e agentività a favore di positive e significative ricadute sulle condizioni reali degli allievi: questo tramite il supporto di pratiche revisionali con funzione metacognitiva e affettiva (contribuendo anche alla ri-definizione e ri-elaborazione dell'immagine di sé).

I *fattori psicologici di tipo affettivo* – a livello di analisi e intervento – sono da correlare ad almeno due aspetti. Da un lato, ci riferiamo alle dinamiche degli affetti, anche sul piano delle fratture e delle suture tra vecchi e nuovi tempi e spazi, regole e relazioni: infatti, per un verso, tempi e spazi, regole e relazioni di partenza e di approdo dalle migrazioni possono risultare rispettivamente necessari ma se presi da soli insufficienti (Sayad, 1999) e le fratture – intese come elementi di crisi a fronte del/i conflitto/i (Nitsun, 1996; Dozza, 2000) – possono produrre blocchi/regressioni/disintegrazioni e/o nevrosi e depressioni (Schützenberger, 2004; Grinberg & Grinberg, 1990). Questo aspetto – fortemente correlato ai fattori culturali, precedentemente considerati – richiede anche di essere inquadrato nei termini – insieme psicologici e antropologici – di una psicologia dell'esilio e dell'emigrazione e/o dell'etnopsichiatria e della psichiatria transculturale; scegliamo di fare riferimento anche alle definizioni: di salute mentale dell'OMS, ovvero «uno stato di benessere nel quale una persona può realizzarsi, superare le tensioni della vita quotidiana, svolgere un lavoro produttivo e contribuire alla vita della propria comunità» (WHO, 2013); di resilienza come «capacità della persona sia di accedere alle risorse di cui ha bisogno per superare le sfide, sia di negoziare con il contesto affinché le risorse messe a disposizione possano essere fornite in una modalità significativa e funzionale» (Ungar, 2011). Infatti – attraverso suture pedagogicamente cucite, tramite un'area materiale e/o simbolica a livello transizionale – possono maturare opportunità di resistenza e rafforzamento, di crescita come cambiamento ed emancipazione per la ri-messa in circolo di energie e la ri-attivazione di strategie creative e costruttive, ovvero in rapporto al sostegno e alla sfida corrisposti dall'ambiente<sup>7</sup>. Dall'altro lato, dunque,

<sup>7</sup> Sotto questo punto di vista, la migrazione – che sappiamo essere nemmeno estranea a traumi pre-durante-post ed eventualmente trasmessi anche a livello di psicologia transgenerazionale – e la sua narrazione dovrebbero essere pensate e trattate come esperienze formative entro una prospettiva pedagogico-interculturale. L'impianto di fondo e le scelte metodologiche di questo saggio, da un lato, considerano il viaggio (come viaggio) di formazione e/o la narrazione della migrazione (in un ambiente pedagogico prudentemente predisposto) come (ricostruzione attiva, condivisa e profonda dell') esperienza formativa (e sua proiezione futura); dall'altro lato, sostengono la messa a punto di strumenti d'indagine pedagogicamente connotati – in senso cognitivo e affettivo – per revisionare strategie di intervento in funzione

ci riferiamo alla reciprocità fra vita affettiva (inclusiva della disposizione affettivo-motivazionale) e percorsi dell'intelligenza: quando è inibita e/o bloccata (per il dilagare di un'affettività di segno negativo), l'intelligenza può tornare a essere (intelligentemente) decisionale e operativa con il sostegno dell'altrui e della propria affettività e – di riflesso – intelligenza (Montuschi, 1983), consentendo di assumere lo sforzo del cambiamento e/o muovendo da una ricostruzione profonda e pedagogico-progettuale dell'esperienza.

## 2. Dalla multiculturalità, all'intercultura e alla transcultura

L'irrefrenabilità del progresso scientifico e tecnico e tipicamente tecnologico (senza trascurare i flussi d'informazione su scala globale) e i cambiamenti sociali e le trasformazioni culturali (soprattutto per il carattere permanente assunto dalle migrazioni internazionali), per un verso, hanno intensificato i contatti fra i sistemi culturali (tramite persone e gruppi che ne sono portatori) e, per altro verso, hanno favorito il ripiegamento sul locale e il (ri-)sorgere di fondamentalismi come l'insorgere di rivendicazioni identitarie, con il conseguente rischio che la tendenza a esaltare le peculiarità di ogni cultura si (ri-)traduca in un'ideologia separatista o in un'ideologia omologante, prevalentemente dovute a fantasmi di ordine socio-economico e/o etnico-antropologico (Cerrocchi, 2019).

Quale compito abbiamo come studiosi per affrontare la paura che la convivenza tra persone e tra gruppi di differente nazionalità e (– in un mondo impregnato da logiche capitaliste e classiste – di differente) provenienza sociale eroda i punti di riferimento tradizionali e il senso di appartenenza a una certa comunità, per evitare che l'efficienza economica e l'interesse privato generino inevitabilmente conflitti sino a minacciare la coesione sociale e per evitare che lo spaesamento delle migrazioni con-

di un valido *setting* educativo come compito di comunità e corresponsabilità educativa: nella coerenza tra sistema di ipotesi e cornici organizzative degli interventi, ossia tempi e spazi, regole e relazioni. Vogliamo anche considerare che siamo d'accordo con Fiorucci (in Cerrocchi, 2019, p.14) quando scrive che "la narrazione, dunque, con tutti i limiti ad essa connotati consente di dare la parola, rendere i soggetti protagonisti e favorire una rielaborazione in termini pedagogico-progettuali della propria esperienza", ma, allo stesso tempo, "Sappiamo che la parola non può dire tutto. Sappiamo che non tutto si può raccontare". Ne deriva (come questione educativa e pedagogica) il diritto di non raccontare (e non solo) l'indicibile e l'inudibile (Vaccarelli, 2019).

temporanee sia meramente subito come perdita piuttosto che trasformato in risorsa sociale, culturale e umana?

Su un piano pedagogico, siamo certamente tenuti a concretizzare quei caratteri tipici dell'*hospitalité intellectuelle* (Tomarchio, 2009), maturata in un esercizio riflessivo e critico e, insieme, relazionale e dialogico propenso alla formazione di un cittadino del mondo (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017). Da un lato, sappiamo che integrazione e inclusione vanno intese e trattate come condizioni legate non solo alla differenza etnica (quale divergenza di valori e significati), facendosi questione di pedagogia interculturale, ma anche alla sperequazione socio-economica (facendosi questione di pedagogia sociale); quindi, di riflesso, vanno correlate (anche) alla povertà dei migranti e alla povertà educativa (in tutte le accezioni e modalità: un fattore che – come variabile assegnata, anche in termini di conflitto sociale – può inerire oltre al *target* anche agenzie e attori coinvolti nella formazione umana e in quella delle professioni di settore).

Dall'altro lato, sappiamo che non è possibile intendere le culture in senso archetipico, ossia come delimitate e fisse, poiché, da sempre e necessariamente, le culture vanno concepite come *culture migranti* (Cerrocchi, Contini, 2011), segnate da tensioni e cooperazioni, soggette a continui meticciamenti e dinamismi; mentre è necessario riconoscere e prospettare tempi e spazi – fisici e mentali – di incontro tali da immaginare e incentivare multi-appartenenze e pluri-identità. Peraltro le culture generano cultura e specifiche culture al loro interno (Aime, 2013), dunque non possono che essere intese anche come culture di genere, di generazione, di profilo psico-fisico, di classe sociale e di gruppo etnico-linguistico-religioso: esse si costruiscono e si modificano nel contesto delle interazioni sociali e dei rapporti politici, nella "reciprocità" fra processi e pratiche di socializzazione primaria (in famiglia) e secondaria (nella scuola, nelle agenzie extra-scolastiche e nella socialità diffusa), di inculturazione<sup>8</sup> e acculturazione, tanto

<sup>8</sup> Con i processi/le pratiche di inculturazione i membri vengono incorporati nella cultura del gruppo di origine di cui diventano e si sentono componenti, cioè ne sono portati ad accettare valori e modelli, ad assorbire conoscenze e competenze, ad adottare concezioni e comportamenti, ma anche la stratificazione, la differenza e l'interdipendenza degli strati sociali vigenti, in una data epoca, nel proprio contesto di appartenenza. Studiare l'inculturazione consente peraltro di comprendere come i "processi educativi" informali e spesso non intenzionali riescano a fare delle nuove generazioni "adulti che vogliono agire in quei modi che permettono la continuità del sistema culturale" (Spindler, 1974, p. 274), o, per meglio dire, che vogliono "agire così come occorre che agiscano se il sistema culturale deve essere mantenuto" (Spindler, 1974, p. 279), ma richiede anche di generare un impegno nel futuro (includendo le nuove appartenenze da costruire) (cfr. Cerrocchi, 2019; 2023).

da dar luogo a multi-appartenenze e pluri-identità (nella loro storicità e fluidità sociale e culturale, cognitiva, affettiva e fisica) (cfr. Cerrocchi, 2023, pp. 32-33). Dunque:

– si tratta di promuovere il passaggio dalla *multicultura* (intendendo la mera convivenza di persone e gruppi con differenti appartenenze culturali), all'*intercultura* (intendendo lo scambio reciproco tra persone e gruppi di differenti culture) e alla *transcultur*a (con cui prospettiamo l'ideale pedagogico di conseguire la consapevolezza di appartenere tutti a una comune Madre Terra, che riunisce le differenti specie viventi: vegetale, animale e umana, quest'ultima nelle sue differenti società e culture) (Pinto Minerva, 2008): ciò secondo un'educazione ecologicamente segnata ed eticamente prospettata, anche e proprio tenuto conto dell'inseparabilità fra la sopraffazione dell'ambiente naturale e le forme – vecchi e nuove, materiali e simboliche – di colonizzazione dei popoli (ovvero cogliendo la necessità di un'educazione – inseparabilmente – ecologica, sociale e interculturale). Affinché questo accada, tuttavia, è necessario che la progettazione pedagogica e didattica muovano – al meglio possibile – dalla conoscenza della società, della cultura e dei profili psico-fisici che segnano la migrazione di singoli soggetti e gruppi storici, smarcandosi dal rischio di connotare in chiave etnocentrica la messa a punto e il ricorso a strumenti di analisi e strategie di intervento da parte di studiosi e professioni di settore. Vogliamo affermare dunque che è fondamentale affrancarci dal (ri-) produrre nelle e/o attraverso le pratiche educative e didattiche di ambito scolastico ed extrascolastico da (Cerrocchi, 2023, pp. 36):

- "separatismo/ghettizzazione (entro precisi confini se non ghetti fisici e mentali) e assimilazionismo/omologazione (uniformando ai valori e ai significati della cultura maggioritaria): estremi opposti, tendenzialmente dovuti a eventuali spinte per motivi affini e/o complementari delle culture autoctone e di approdo, e, generalmente, corrisposti da protocolli e pratiche (informali e/o istituzionalizzati) di tipo classificatorio e selezionatorio, segregativo e congregativo (di corpi, menti, affetti, classi sociali e gruppi etnici), che impediscono integrazione e inclusione culturale e sociale;
- incoerenze e contraddizioni tra processi e pratiche di socializzazione primaria e secondaria (a rapporti/legami di tipo asimmetrico e simmetrico) e di inculturazione (interna al gruppo di appartenenza) e acculturazione (effimera, articolata o ibridante tra culture);
- mancati riconoscimento e valorizzazione dei profili psico-fisici come di identità plurali esito anche di multi-appartenenze".

### 3. Per una visione e un'azione di sistema e integrate: tra compiti e rete, strumenti conoscitivi e strategie di integrazione e inclusione

La conoscenza costituisce un capitale umano – prim'ancora che socioeconomico – fondamentale anche per raggiungere i traguardi della democratizzazione istituzionale e della modernizzazione culturale (Frabboni, 1992; 2002). Ne consegue (e/o ne dovrebbe conseguire) un impegno della pedagogia a coltivare processi e pratiche di educazione come ricostruzione delle esperienze in profondità e per tutta la vita, attraverso una qualità dell'istruzione che concretizza le istanze di una formazione (scolastica ed extra-scolastica, universitaria e permanente) tesa a sviluppare cittadinanza culturale e coesione sociale, smarcando dalle differenti forme di globalizzazione e omologazione dei mercati, delle culture e delle menti, e resa possibile dall'integrazione di servizi, agenzie e attori (Cerrocchi, 2023, pp. 55-56).

Sappiamo che gli alunni di origine non italiana (nelle diverse articolazioni di questo target) vengono univocamente e, dunque, indebitamente inglobati nella macro-categoria 'stranieri' (secondo un appiattimento arbitrario e insufficiente), ovvero venendo meno al riconoscimento dello specifico sociologico, antropologico e psicologico che ne caratterizza il profilo individuale e la migrazione: mentre ognuno migra a suo modo e in rapporto al grado e al tipo di sostegno (come cura del contesto che non dovrebbe consentire di cronicizzare o amplificare criticità) e di sfida (come attivazione del soggetto che non dovrebbe creare dipendenza e assuefazione, ma aprire a emancipazione e trasformazione), entro una traiettoria sintesi dei fattori sociali, culturali e psicologici (sia cognitivi che affettivi) della migrazione e, più complessivamente, della vita.

Secondo un progetto scientifico (ricerca: pensare) (interessato a risolvere – in modo significativamente co-evolutivo – una tensione sociale e/o che riveste un progetto sociale (fare: azione e formazione iniziale, in servizio e permanente) (Baldacci, Frabboni, 2013), ci collochiamo dunque nella caratura di una pedagogia in situazione e dell'impegno. E, convinti dell'importanza di coltivare la conoscenza delle società di provenienza, delle culture di appartenenza e dei fattori psicologici di tipo cognitivo e affettivo, riteniamo necessari – come compito di comunità e corresponsabilità educativa – la *messa a punto e l'uso complesso, integrato e dinamico di strumenti d'indagine per revisionare strategie di intervento* nei termini dei processi e delle pratiche di socializzazione secondaria e acculturazione,

tanto da sventare deculturazione e, contemporaneamente, tenendo conto della possibilità di acquisire fini e metodi significativi da altre società, culture e persone. A corollario, non possiamo trascurare né l'importanza di recepire dall'altro da sé elementi di qualità funzionali al successo formativo, né il fatto che (tranne rare eccezioni) non abbiamo ancora insegnanti con altre origini culturali: in rapporto a questo secondo aspetto, le scelte di programmazione e progettazione nei contesti scolastici – ma anche extrascolastici – vengono pensate e agite esclusivamente – o comunque prevalentemente – da adulti autoctoni.

Siamo convinti che per promuovere *un modello di comunità basato sull'impianto educativo (come compito della rete di istituzioni e servizi, agenzie e attori)* siano necessarie una *visione* e un'*azione complesse, di sistema e integrate*, che – in sede scientifica – includano:

- studio della letteratura (anche con caratura interdisciplinare e predisposizione multiprofessionale) e della legislazione (internazionale, nazionale e locale), analisi delle fonti (primarie e secondarie) scritte e orali;
- osservatori e mappature nazionali e locali delle realtà e/o di esperienze di settore, affini e complementari (sappiamo che la scuola – di differente ordine e grado – e ancor di più i servizi/contesti educativi extrascolastici presentano una distribuzione disomogenea per quantità e caratterizzazione, da cui possono scaturire criticità e/o risorse). Osservatori e mappature risulterebbero fondamentali per la messa in comune di protocolli e buone pratiche (che a oggi risultano frammentarie) e della documentazione (per lasciare tracce conoscitive delle storie e dei percorsi) anche e soprattutto nel rapporto tra scuola ed extra-scuola: un fattore sentito come bisogno di integrazione – sinergica e strategica – a fronte di un certo isolamento culturale e professionale (talvolta dovuto anche alla reticenza nel condividere materiali, strumenti e strategie per il timore di esserne depauperati e/o valutati) e irrinunciabile per una co-costruzione della progettazione educativa e della programmazione didattica;
- rilevazione e ri-definizione delle caratteristiche e dei cambiamenti dei modelli organizzativi e degli schemi culturali: monitorando e co-costruendo strumenti e strategie e indicatori della loro efficacia, nonché prefigurando – *in progress* – anche lo scopo formativo di revisionare (dunque, di ri-significare) motivazioni e prospettive, significati e pratiche del *target* e dei ricercatori, delle figure parentali e professionali. Questo attraverso un approccio di ricerca-azione-formazione propenso a implementare esperienze di appropriazione partecipata, che consentano alle

professioni didattiche, educative e pedagogiche in formazione – iniziale, in servizio e permanente – e di *governance* di crescere e contribuire al progresso scientifico e sociale, facendosi peraltro moltiplicatori delle competenze interculturali, e tale da sventare forme di esclusione e auto-esclusione dai processi decisionali (ulteriore motivo per cui strumenti e strategie non andrebbero consegnati e assegnati, ma compresi e co-costruiti in profondità)<sup>9</sup>.

#### 4. La(le) famiglia(e) come osservatorio e progetto della migrazione

La(e) famiglia(e) costituisce(ono) il principale osservatorio e progetto della(e) migrazione(i) e dei più ampi e diversificati cambiamenti culturali e delle trasformazioni sociali che ne delineano la struttura e l'evoluzione: ovvero informa del/orienta il percorso migratorio e sono proprio la nascita dei figli e le correlate prospettive di formazione scolastica e di futuro lavorativo a fare riconsiderare l'eventuale ipotesi originaria di una migrazione di ritorno nel paese di provenienza da parte della famiglia. In particolare, nelle migrazioni contemporanee, resta fondamentale considerare che la famiglia (ha presentato e) presenta differenti forme – articolate e fluide – di strutturazione del nucleo; tra queste: tradizionale al maschile, ricongiungimento al femminile, neocostituito, simultaneo, monoparentale, biculturale, diasporico, di minori non accompagnati, di orfani bianchi, di minori presunti, di affido o di adozione internazionale. Allo stesso modo, come agenzia di socializzazione primaria (tramite il rapporto con adulti e fra pari) agisce – tra perdite e guadagni – un ruolo – materiale e simbolico – che può essere di propulsore (alla partenza), agente di controllo (a distanza, protettivo ma anche obbligante), assenza (sofferta o scelta), risorsa (come parte della famiglia o del gruppo etnico presente, anche parzialmente, nel luogo di approdo) e costo (da risarcire e/o rinnegato), con ricadute (coatte e/o evolutive) sulla identità e sulle relazioni inter-generazione e inter-generazionali.

Su un piano pedagogico, resta fondamentale rilevare la natura plurale e sostenere la funzione trasformativa della famiglia implicata nelle migra-

<sup>9</sup> Ci riferiamo alla formazione dell'insegnante curricolare, ma – più ampiamente – di tutte le figure (almeno quelle) a valenza didattica, educativa e pedagogica che contribuiscono alla vita scolastica.

zioni, ossia comprendere le caratteristiche e la storia (con il suo impatto sociale, culturale e psicologico anche sui figli) per meglio prospettarne la progettualità educativa (ed esistenziale). Questo riconoscendo i compiti di sviluppo e di educazione come compiti che concernono ciascuno e tutti i membri, da supportare anche tramite pratiche di educativa familiare e di sostegno alla genitorialità (che non coincide con una mera generatività), segnate da co-costruzione e coltivazione di competenze tramite il contributo delle professioni educative e pedagogiche. Vogliamo considerare per ultimo che, da un lato, la famiglia non costituisce un assoluto pedagogico ed è dovere della società riconoscere e intervenire di fronte alle eventuali disfunzionalità della famiglia attraverso servizi pedagogicamente connotati; dall'altro lato, ad ogni modo, resta fondamentale lavorare e valutare la qualità pedagogica dei servizi a supporto della famiglia anche in ottica interculturale.

## 5 La lingua (l'alfabetizzazione/l'istruzione) e il lavoro (la socializzazione/l'educazione) come principali mezzi di integrazione e inclusione culturale e sociale

*La lingua e il lavoro* costituiscono i *principali mezzi di integrazione e inclusione* – rispettivamente – *culturale e sociale*: entrambi consentono di entrare in contatto con il mondo e di co-costruire pensieri ed emozioni (se non sentimenti), artefatti (materiali e simbolici) e azioni, tramite una coordinazione tra differenti punti di vista, resa possibile proprio dalla pratica intersoggettiva del linguaggio entro prassi cooperative con caratteristiche di mediazione (per conto di un terzo neutrale) o di negoziazione (tra pari).

Verremo a operare delle considerazioni con riguardo alla/e migrazione/i, convenendo sul valore di un'acquisizione consapevole dei saperi come cultura e come forma di cura di sé, degli altri e del mondo.

*La lingua ovvero l'alfabetizzazione/l'istruzione* – La lingua (dunque anche le lingue e i linguaggi) consente (per condizionamento, immersione e co-costruzione) l'accesso sia ai differenti campi del sapere, sia alle regole della socializzazione (con le figure educative e i pari), anche in prospettiva occupazionale e – più complessivamente – di vita. Dunque, non possiamo esimerci da considerare e affrontare l'impatto delle problematiche correlate all'alfabetizzazione e/o all'istruzione in contesti educativi multiculturali di tipo scolastico e – ovviamente – anche extrascolastico.

*Tra le questioni più critiche nel target di allievi di origine non italiana ci sembra di dover affrontare:*

- prescolarizzazione e scolarizzazione mancate, tardive o frammentate (in quest'ultimo caso soprattutto nel primo biennio di scuole secondarie di secondo grado, talvolta per modelli culturali che considerano di scarsa e/o nulla importanza la scolarizzazione del genere femminile, a favore dell'esclusiva dedizione ai lavori domestici o alla cura parentale, o per migrazioni in movimento fra diversi paesi, interrogando anche sull'educazione di genere e sul rapporto tra formazione, informazione e orientamento scolastico e professionale);

- analfabetismo di base ovvero anche nella lingua di origine;
- prevalenti ghettizzazione e distribuzione a polvere dei gruppi etnici che si traducono in stranierizzazione per specifici gruppi, sia nel/nei territorio/i che dentro la scuola di differente ordine e grado (inclusi i Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti), intensificando un uso tendenzialmente congregativo della lingua di origine che dirime anche le occasioni di apprendimento della lingua italiana (L2);

- casi di comunità della non scrittura che provvedono alla trasmissione della cultura per via/in forma orale (con studenti che incontrano per la prima volta la scrittura a scuola, peraltro con un codice affettivo e cognitivo diverso da quello del gruppo di appartenenza; dunque, con tutte le difficoltà di apprendimento e di relazione correlate anche all'impatto dovuto dall'assenza atavica – dilatatamente intergenerazionale – della scrittura nella costruzione delle topiche riferibili a tempi, spazi e relazioni di vita);

- eventuale ricorso a contraddittorie certificazioni delle patologie (identificando una differenza di ordine culturale con una condizione di *deficit* di apprendimento), che tendenzialmente si traduce in una programmazione diversificata e/o semplificata, caratterizzata dalla definizione di obiettivi minimi e prevalentemente di socializzazione (privilegiando propensioni diagnostico-terapeutiche, ammortizzando il potenziale della scuola e degli insegnanti e riducendone responsabilità e mandati di natura professionale e istituzionale);

- precoce e obbligata canalizzazione degli studi verso addestramenti tecnici/formazione professionale e adozione di scorciatoie (rivestite da certo tipo di esternalizzazioni del curriculum scolastico, se non da precarie certificazioni delle competenze) (Cerrocchi, Porcaro, 2021). Dunque, determinando (tendenzialmente in linea con i gruppi di appartenenza) il destino (oltre che) culturale, professionale, occupazionale ed esistenziale quale riproduzione

della frattura tra teoria e prassi come culture che esprimono anche la sperequazione fra classi sociali e fra gruppi etnici (e internamente tra profili psico-fisici e fra generi, con un segno a sfavore per quello femminile);

- appartenenza a specifici gruppi etnico-linguistico-religiosi alfabetizzati alla lingua di origine al fine (pressoché esclusivo) di mantenere il canone culturale e/o religioso (rimarcando l'importanza di un dialogo fra popoli/culture);
- povertà culturale oltre che economica della famiglia (eventualmente priva e/o scarsa di mezzi per sostenere i figli nei compiti scolastici e/o garantire la fruizione di offerte culturali del territorio);
- ricorso a un uso selettivo (in uscita) piuttosto che, correttamente, formativo (in itinere oltre che in ingresso) della verifica e della valutazione: questo invece consentirebbe di meglio recuperare, consolidare e accrescere apprendimenti prospettando il ricorso a strategie individualizzate e personalizzate e di ricerca, anche entro attività di cooperazione, funzionali a ri-orientare l'azione didattica ed educativa.

Non possiamo trascurare che la lingua è anche quella dei sistemi formativi non formale (con riferimento alle agenzie educative extrascolastiche) e informale (con riferimento ai mass e personal media, alla cultura e alla socialità diffuse). Gli studenti di origine non italiana (ma anche italiana) possono essere fortemente compromessi nella fruizione del sistema formativo non formale per barriere economiche (povertà con riferimento a servizi a pagamento) e d'autorità (disposizioni legislative o provvedimenti giudiziari), logistiche (ampie distanze fisiche dovute a ghettizzazione territoriale e/o irraggiungibilità dei luoghi della cultura e della socializzazione, se non impossibilità degli adulti ad accompagnare i minori a fronte di impegni lavorativi a tempo pieno) e culturali (diffidenza verso le offerte culturali per differenza di valori/questioni identitarie, senza trascurare casi di eventuale impedimento alle donne di uscire da casa quindi anche alle madri per accompagnare figli/figlie o veti posti alle ragazze di svolgere ad esempio – ma non solo – attività sportive); mentre *mass media* e (sempre più) *social e personal media*, fruiti nella lingua di origine o nelle lingue veicolari, di transito o di approdo, possono incidere sull'apprendimento della nuova lingua (anche in sussidio alla scuola) o sul mantenimento o meno di continuità con il Paese di provenienza, senza tuttavia trascurare impatti informali prorompenti sulla produzione di modelli caratterizzati da omologazione/condizionamento a precisi stili di vita.

In ambito educativo (scolastico ed extra-scolastico), sul piano del-

la crescente multiculturalità, diventa dunque determinante considerare questioni come: l'impatto di eventuali traumi che accompagnano le fasi della migrazione (partenza, transito e arrivo) oltre che sulla salute fisica e psicoaffettiva (con rischi più complessivi di dissociazione e depressione, depersonalizzazione e derealizzazione) anche sull'apprendimento e l'eventuale abbandono scolastico; prescolarizzazione (con un potenziale culturale e sociale compensativo e preventivo della dispersione e dell'insuccesso formativo come delle rispettive future condizioni di occupabilità); lingua parlata vs scritta (ricordando che a costituire la differenza sul successo scolastico e più ampiamente sull'integrazione e inclusione sociale è proprio la mancata o posseduta padronanza della seconda, da considerare barriera e/o mezzo privilegiato di successo formativo e sociale); peso e ruolo delle lingue veicolari e/o coloniali, di approdo e di transito, oltre che della lingua di origine e dei dialetti (espressioni di percorsi e/o appartenenze che possono fungere anche da facilitatori/attrezzatura supplementare per l'apprendimento e il lavoro); plurilinguismo e molteplicità di linguaggi (valorizzabili tramite pratiche laboratoriali estetico-espressive, tipicamente narrative – con il ricorso, ad esempio, ai *silent book* – e tecnologiche che possono ammortizzare – almeno in fase iniziale – eventuali incompetenze nella lingua orale e scritta, consentendo di comunicare e di implementare nel tempo il bagaglio espressivo/comunicativo).

*Il lavoro ovvero la socializzazione/l'educazione* – Il lavoro costituisce quell'attività tipicamente umana attraverso cui l'uomo si forma e si trasforma; ovvero, un'attività che può coinvolgere e accrescere globalmente l'insieme delle facoltà – fisiche, cognitive, affettive, etiche ed estetiche – che ne consentono l'espletamento. Questo ci rimanda alla dimensione informale dell'apprendimento e del lavoro come mezzo di sostentamento, coordinamento di strumenti cognitivi e progettuali e possibilità di partecipazione sociale attiva, da sostenere peraltro attraverso pratiche di orientamento e bilancio delle competenze (funzionali all'auto-orientamento e all'auto-apprendimento), anche per identificare potenzialità e interessi suscettibili di essere investiti nella ri-elaborazione e nella realizzazione di un progetto di inserimento sociale e professionale e nella ri-progettazione della struttura della vita.

Nel fare riferimento al lavoro, proprio con riguardo ai percorsi migratori, peraltro non possiamo trascurare: il peso del rapporto atavico tra precarietà culturale ed economica come variabile assegnata di classe sociale; la rassegnazione circa la propria condizione socio-economica spesso inestricabilmente connessa a vissuti di impotenza appresa; il rapporto con

il conflitto sociale e, dunque, quanti sono senza lavoro (in condizione di estrema povertà economica, ma anche a rischio di disuso delle abilità e di vuoti potenzialmente depressivi e/o antisociali); il peso di dinamiche scendenti sui gruppi di lavoro (riportando ai rischi di condizioni di subalternità e alienazione dai prodotti e dai processi).

Sul piano della lingua e del lavoro, siamo perciò convinti della necessità sia di un ripensamento del curricolo in prospettiva interculturale, sia di sostenere (tutti) i membri della famiglia migrante nell'accesso scolastico e nel successo formativo, nell'aggiornamento e nella riconversione, nel ri-orientamento e nel reinserimento al lavoro, nella mobilità, nell'internazionalizzazione e nell'occupabilità.

## 6. Il curricolo (da ri-pensare) in prospettiva interculturale<sup>10</sup>

Gli alunni di origine non italiana presentano una forte eterogeneità bio-psicologica e socio-culturale, con riferimento a differenze da intendersi

<sup>10</sup> Il saggio ritorna sul tema muovendo – tra altri – da un precedente contributo dedicato al curricolo in prospettiva interculturale (Cerrocchi, Zannoni, Ramploud, 2021) e restituito anche in rapporto al Master FAMI *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* (2017-2018) (rivolto a insegnanti delle scuole di differente ordine e grado e a dirigenti e tecnici della scuola), di cui chi scrive è stata Direttore per il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia; nello specifico, a questa si sono aggiunte le esperienze di Membro del Consiglio Scientifico e di Coordinatore Scientifico di 2 medesimi Master (2020-2021), distintamente rivolti a insegnanti di differente ordine e grado e a dirigenti e tecnici della scuola e promossi dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bologna in collaborazione con il DESU UNIMORE. Vogliamo anche considerare la continuità con il lavoro di supervisione nell'ambito di 2 Assegni di ricerca su I percorsi di istruzione integrati, con riguardo alla definizione degli assetti organizzativi e didattici nei CPIA e in funzione dell'Educazione degli Adulti (Cerrocchi, Porcaro, 2021; Bianchi, 2021), svolti da Lavinia Bianchi nel DESU UNIMORE, con la responsabilità scientifica di Laura Cerrocchi e aziendale di Emilio Porcaro (Coordinatore della Rete Italiana dell'Apprendimento Permanente – RIDAP). Infine, sembra importante ricordare il volume Cerrocchi e Porcaro (2023) (integralmente) al link <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/966/823/5498>, concentrato sui minori stranieri non accompagnati a vantaggio della conoscenza e della progettazione pedagogica e didattica per promuovere il processo di inclusione (in primis) scolastica dei MSNA e facilitare il percorso verso la piena integrazione nella società. Da un lato, ha proposto orientamenti di tipo culturale e legislativo, materiali funzionali ai processi e alle pratiche di insegnamento-apprendimento, strumenti per la ricerca pedagogica e strategie educative e per la formazione – iniziale e in servizio – ovvero per la crescita culturale e lavorativa delle professioni di settore e del sistema. Dall'altro lato, ha restituito i principali fattori di contenuto e di metodo relativi alla messa a punto e allo svolgimento – in termini di ricerca-azione-formazione – del Progetto Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'I-

come variabili assegnate che possono comportare difficoltà ma anche costituire potenzialità su cui far perno nel percorso scolastico, richiedendone letture e nelle azioni (si pensi, ad esempio, a trascorsi come il dibattito sull'eventualità del tetto massimo e delle classi ponte)–coscienza e competenza (Cerrocchi, 2023).

Non è raro – invece e purtroppo – che agli alunni venga chiesto di adattarsi alla programmazione senza che si ripensi sia l'organizzazione (e, in *primis*, la gestione/governance) scolastica in funzione della presenza di soggetti segnati da differenze sociali e culturali, sia il curricolo nel suo potenziale multiculturale e (meglio) interculturale. A riguardo anche ancorarsi al piano operatorio, del sapere concreto, e/o esternalizzare il curricolo, con esperienze extra-scolastiche, possono essere intese come azioni funzionali sul piano strategico – per raccogliere a livello cognitivo comprensione e a livello affettivo motivazione e interesse – tanto che il soggetto in educazione sia disposto ad assumere e mantenere lo sforzo dell'impegno nella misura in cui considera l'obiettivo accessibile e significativo, "a vantaggio di una successiva e più alta ricostruzione dell'esperienza, ma non definitive o identificabili con quel valore assoluto che può corrispondere soltanto al perseguire una formazione tale da mettere la persona in possesso di tutte le sue facoltà e che, dunque, necessariamente consenta l'acquisizione di un pensiero astratto e riconosca la funzione pedagogica e didattica della scuola – soprattutto obbligatoria e pubblica – come agenzia intenzionalmente formativa e curricularmente predisposta" (Cerrocchi, Zannoni, Ramploud, 2021, p.110).

Da un lato, i processi e le pratiche dell'istruzione (alfabetizzazione, disciplinare e interdisciplinare) e dell'educazione (socializzazione con le figure educative e tra pari: che avviene nel gioco e, nella forma più matura, nel lavoro) dovrebbero essere letti e trattati nella loro inestricabilità, traducendo progettualmente – nell'educare insegnando (secondo coerenza tra fine dell'educazione e mezzo dell'istruzione)<sup>11</sup> – l'uguaglianza delle opportunità

istruzione per MSNA-ALI MSNA 2° VOLO Avviso 1868/22, presentato dal CPIA 2 metropolitano di Bologna "Eduard C. Lindeman" (capofila di rete all'interno del sistema scolastico) con il sostegno scientifico – di Area Pedagogica – del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza Università di Roma e risultato vincitore a livello nazionale, a valere sulle misure emergenziali del Bando FAMI 2014-2020.

<sup>11</sup> Il mezzo costituisce, allo stesso tempo, un fine procedurale: mentre si pone da mezzo per apprendere un fine, esso prospetta la sua stessa padronanza concorrendo a specifiche *formae mentis*. Nessun mezzo è neutrale, al contrario ciascun mezzo educa a un preciso modo di pensare e parlare, sentire e agire la realtà; pertanto, oltre alla scelta dei fini abbiamo la responsabilità – determinante – della scelta dei mezzi (Ciari, 1961).

di accesso in uguaglianza delle opportunità di successo formativo. Dall'altro lato, invece, riteniamo di dover prendere le distanze da logiche di esternalizzazione assolute e definitive del curriculum scolastico privilegiando modelli pedagogicamente sostenibili riferibili ai percorsi di istruzione integrati (che, eventualmente, riuniscano anche formazione ed esperienze lavorative, tuttavia secondo modalità – "ma" – serie di negoziazione, modularità e certificabilità) (Cerrocchi, Porcaro, 2021).

"Il percorso formativo è caratterizzato da un *curricolo esplicito* – legato alla dimensione cognitiva della formazione scolastica e quindi all'apprendimento delle discipline (e prima ancora dei campi d'esperienza) – e da un *curricolo implicito* – legato alla dimensione etico-sociale e affettiva –, che – sottolinea Baldacci<sup>12</sup> – producono due diversi livelli logici, relativi all'istruzione e all'educazione, non separati né separabili: l'apprendimento di conoscenza e abilità e l'acquisizione di abitudini astratte. Insieme, entrambi questi livelli logici, concorrono a perseguire e conseguire una forma d'intuizione trans-contestuale" (Cerrocchi, 2023, p.63).

Si tratta, dunque, di produrre risposte capaci di assumere in modo competente e profondo le differenze, attraverso *un ripensamento del curriculum in prospettiva interculturale* (Baldacci, 2006) e che concerna sia una revisione dei programmi d'insegnamento, sia l'adozione di una prospettiva curricolare (scolastica e, parallelamente, accademica nella formazione degli insegnanti e delle figure di sistema, ma anche delle professioni educative e pedagogiche) che sappia valorizzare gli effetti formativi delle singole discipline (Martini, 2005) (e dei *format* a esse intrinseci: insegnamenti e seminari, laboratori e tirocini), ma anche "il valore che queste assumono nella loro globalità (ciascuna disciplina è necessaria, ma se presa da sola risulta insufficiente per istruire alla logica della scienza ed educare alla storicità e alla profondità della coscienza) [...]. Il curriculum dovrebbe riuscire a connettere l'intero sistema di saperi (Baldacci, 2006), interno ed esterno alla scuola, supportato appunto dalla definizione dei traguardi che si propone e dall'organizzazione degli specifici saperi che prevede per dare integrità e unità all'esperienza formativa, ossia concorrendo a (formare) *formae mentis* (Gardner, 1987) capaci di pensiero logico-paradigmatico (Dewey, 1972), tipico delle scienze esatte, e di pensiero narrativo (Bruner, 2002), storico e profondo, tipico delle scienze umane, in funzione di una conoscenza e di una coscienza che ineriscano ecologicamente ed eticamente il progresso scien-

<sup>12</sup> Possiamo considerare – con Baldacci (2006) – l'educazione permanente una socializzazione continua e l'apprendimento l'operazionalizzazione dell'educazione permanente.

tifico (nell'applicazione tecnica) e sociale (nella convivenza umana) (Cerroccchi, 2023, pp. 63-64; Cerroccchi, Zannoni, Ramploud, 2021, pp. 109-110). Riteniamo pertanto irrinunciabile insistere su pratiche tali da far interagire l'asse cognitiva del curricolo, relativa all'istruzione e/o all'alfabetizzazione alla lingua, alle lingue e ai linguaggi e, di riflesso, ai saperi, con l'asse dell'affettività, relativa all'educazione e/o alla socializzazione con docenti e pari.

Vogliamo tornare su questo aspetto anche con un'ulteriore considerazione: la scienza e la tecnica (oggi diremo anche la tecnologia) non sono costitutivamente democratiche. Al contrario, il loro potenziale democratico corrisponde alla possibilità di consentirne accesso e successo formativo e in questo secondo aspetto si colloca il valore di una formazione umana (pertanto, necessariamente, anche umanistica) che si connota della capacità di fare esercizio critico ed etico della scienza e della tecnica, essendo entrambe soggette alle scelte d'uso. Le istanze di un umanesimo scientifico e di una scienza umana presuppongono infatti la necessità di coniugare la scienza e la tecnica eticamente a un fine e, dunque, con maggiore pregnanza, rivendichiamo che entrambe obbligano alla responsabilità della previsione.

Questa prospettiva, da un lato, include la visione di un curricolo teso a corrispondere a conoscenze – di base, significative, stabili, sistematiche, reticolari, capitalizzabili e, dunque, decontestualizzabili<sup>13</sup> (Domenici, 1991) – abilità e competenze; dall'altro, richiede un coinvolgimento e una partecipazione da parte degli studenti, delle famiglie e dei gruppi di riferimento tipici di una scienza (non delle persone, non tanto per le persone ma) con le persone. Sappiamo, infatti, che la prevalenza degli studi e delle azioni viene svolta per il *target* se non addirittura sul *target* – rafforzando precisi apparati di potere e riproducendone le ricadute formative – soprattutto quando il *target* ha un profilo migratorio, ma non viene invece svolta – come necessario – con il *target* (eventualmente aumentandone anche consapevolezza e motivazione).

<sup>13</sup> "Questa prospettiva: include la visione di un *curricolo* teso a corrispondere a conoscenze – oltre che abilità e competenze – di base (fondamentali e irrinunciabili), stabili (che permangono nella memoria), significative (tali da consentire profondi ancoraggi affettivo-motivazionali, incrementabili dalla qualità del clima sociale), sistematiche (non frammentarie, ma progressive), reticolari (capaci di essere anello di congiunzione e/o creare connessioni tra saperi), capitalizzabili (che possono costituire un bagaglio per un sapere più ampio e stratificato) e decontestualizzabili (che possono essere utilizzate in tempi e spazi, attività e relazioni diverse da quelle in cui sono state acquisite e funzionali, dunque, a promuovere auto-apprendimento e auto-orientamento)" (cfr. Domenici, 1998; Cerroccchi, 2023, p. 67).

Al contrario, ribadiamo, si tratta: di favorire conoscenza di valori e significati delle culture di appartenenza (qui intese come culture di origine) e delle società di provenienza (qui intese anche come classi sociali), oltre che del profilo bio-psicologico (cognitivo e affettivo) individuale, e creare raccordo tra processi e pratiche di inculturazione e acculturazione, socializzazione primaria e socializzazione secondaria (con le figure adulte e i pari), tanto da sventare rischi di deculturazione; nonché, allo stesso tempo, di rilevare elementi di qualità (sul piano dei fini e dei metodi) delle culture di origine che (pur consapevoli dell'intraducibilità del canone culturale) possono essere ripresi nelle pratiche educative e didattiche delle culture di approdo, secondo un approccio critico-riflessivo – in termini di cosa e come – e in funzione di un potenziale sia emancipativo-trasformativo che revisionale-formativo.

A livello curricolare, non possiamo trascurare che saperi e – dunque anche – campi di esperienza e discipline, come la didattica generale e le didattiche disciplinari e interdisciplinari, sono socialmente e culturalmente segnati e connotati: tale fattore rende impossibile esprimersi e agire in termini, ad esempio, di lingua e matematica, didattica della lingua e della matematica bensì rende necessario esprimersi e agire in termini di lingue e matematiche, didattiche della lingua<sup>14</sup> e della matematica. L'impatto di questo discorso si traduce in una molteplicità di questioni teorico-fondative e pratico-metodologiche, che interpellano in modo prioritario le professionalità sia dei docenti di ogni ordine e grado, sia dei dirigenti scolastici (anche e soprattutto relativamente alla formazione in servizio degli insegnanti) e dei tecnici della scuola (oltre che delle professioni educative e pedagogiche).

<sup>14</sup> Sul piano interculturale, gli insegnanti possono ricorrere: allo scaffale multiculturale multilingue con riferimento, ad esempio, a prodotti cartacei e virtuali, quindi a grammatiche e dizionari; a manuali e libri in lingua originale, bi-lingue e plurilingue e/o di diverse culture; a materiale multimediale con prodotti musicali e filmici e *silent book*. Ne potranno scaturire forme ed espressioni inedite del lessico affettivo e sociale tra alunni e insegnanti e tra coetanei che, come suggerisce Zannoni, potremmo considerare "strettamente connesse a nuove costruzioni linguistiche e a modalità di scelta e utilizzo delle parole che riflettono la dinamicità con cui la lingua, la cultura e i legami si trasformano attraverso il movimento, lo scambio e il meticciamento. Ci riferiamo a: esperienze didattiche che possono prendere le mosse dalla fiaba a scuola primaria; pratiche di conversazione e di riflessione autobiografica condivisa tra gli alunni delle scuole medie; pratiche di didattica interculturale della letteratura e della storia centrate su analisi e discussioni attorno a brani significativi nella scuola superiore; ma anche a video-interviste e interviste individuali in profondità che consentono alle/agli insegnanti di addentrarsi in aspetti più reconditi dei vissuti dei propri alunni, ad esempio, di prima, seconda o terza generazione, di MSNA, ecc." (cfr. Cerrocchi, Zannoni, Ramploud, 2021, p. 115; Cerrocchi, 2023, p. 68).

Tra queste restano determinanti: da un lato, l'intraducibilità della lingua, l'impossibilità di una trasposizione profonda dei saperi tenuto conto dell'irriproducibilità del canone culturale in un'altra cultura e la sottomissione della conoscenza e dell'intervento (anche) al paradigma di chi insegna/educa; dall'altro lato, come in parte anticipato, la possibilità di acquisire valori e significati dai saperi culturali e pedagogico-didattici di altre culture (soprattutto quando queste offrono rilevanti riscontri positivi) per ri-pensare il proprio impensato<sup>15</sup> e per ri-orientare le pratiche curriculari, extra-curricolari e/o integrate.

Gli insegnanti formati nel paradigma della trasposizione culturale<sup>16</sup> possono muovere, infatti, dal decostruzionismo didattico (confrontandosi con l'impensato nella nostra cultura) per promuovere innovazione didattica (questo può significare anche che non apporteranno cambiamenti, ciononostante potranno essere più consapevoli della propria intenzionalità educativa).

Allo stesso modo, ci predisponiamo al ricorso a strategie di individualizzazione e personalizzazione (anche in ambienti cooperativi, secondo una conduzione del gruppo-sezione/classe contrassegnata da ecologia della relazione e della comunicazione) e alla valorizzazione delle competenze (acquisite dagli studenti nei contesti non formali di laboratori/attività edu-

<sup>15</sup> Siamo a rilanciare l'opportunità di avviare un dialogo traspositivo fra le diverse didattiche (nel nostro esempio) della matematica, che – nel farsi incontro le une alle altre – sono chiamate a interrogarsi sul proprio impensato.

<sup>16</sup> "Con trasposizione culturale – come considera Ramploud – ci riferiamo alla possibilità – che interessa qui ricercatori e insegnanti – di processi di decentramento dalla pratica didattica del proprio contesto culturale e di decostruzione – come critica radicale dei livelli in cui si stratificano le pratiche didattiche, che può coinvolgere anche differenti discipline e professioni –, tramite esperienze di riflessione e ri-significazione rese possibili (appunto) dal contatto con pratiche didattiche di altri contesti culturali. Ovvero, con pratiche didattiche che consentono di ripensare alle intenzionalità educative sul loro sfondo (per esempio, tramite: lettura di libri di testo in uso nelle scuole; interviste con gruppi *target* e/o testimoni privilegiati, quali ricercatori, dirigenti scolastici, insegnanti, studenti, ecc.; analisi di lezioni videoregistrate; confronto tramite lettura di articoli di ricerca, ecc.". Questo modo di lavorare – parafrasando Ramploud (p. 119) – : a) consente (in particolare) agli insegnanti di smarcarsi da fonti passive di 'conoscenza istituzionalizzata' per essere percepiti e percepirsi come coloro che determinano la natura dell'esperienza di insegnamento; b) include pratiche di formazione degli insegnanti secondo modalità seminariali (ovvero top-down), di partecipazione a progetti internazionali, con enti di ricerca e realtà sociali; di formazione con laboratori di progettazione didattica, ecc., producendo cambiamenti nelle convinzioni educative (qui intese come credenze) di ricercatori e insegnanti coinvolti e innovazione didattica, quindi con un ritorno nel proprio contesto culturale in termini di pratica didattica attiva e consapevole (cfr. Cerrocchi, Zannoni, Ramploud, 2021) (Cerrocchi, 2023, p.68).

cative sul campo), ma – sempre e comunque per questo secondo aspetto – nel raccordo tra le competenze promosse nei contesti non formali e formali (secondo percorsi integrati) in vista della loro verifica e valutazione da parte degli insegnanti: dunque entro un ripensamento del curriculum secondo una progettazione integrata che richiede un raccordo interno alla scuola e tra scuola ed extra-scuola, ovvero una convergenza sul curriculum.

Questioni che rilanciano, peraltro, ad esempio, la necessità di mettere a punto protocolli di lavoro e buone pratiche a livello centrale e/o locale (per documentare la storia e il percorso di studenti di cui si rischia di perdere le tracce)<sup>17</sup> e di evitare frammentazione a livello di programmazione didattica e progettazione educativa, favorendo piuttosto organicità formativa anche in rapporto alla continuità tanto fra ordini e gradi scolastici – senza escludere casi di ulteriore migrazione in altre città o nazioni –, quanto fra diverse agenzie e di riflesso – ma non solo – tra lavoro di dirigenti e pedagogisti, di insegnanti e di educatori professionali socio-pedagogici, che tendono a operare su binari paralleli senza necessariamente incontrarsi a livello culturale e professionale: un aspetto molto critico soprattutto nei casi di minori di origine non italiana, MSNA (Minori Stranieri Non Accompagnati, in transizione all'età adulta) e NAI (Nuovi Arrivati in Italia), con famiglie particolarmente problematiche, fragili e/o affidati a comunità educative, in alcuni casi in carcere o in EPE (Esecuzione Penale Esterna).

## 7. La crescita culturale e professionale tra formazione iniziale e in servizio

La *crescita culturale e professionale* e il rispettivo potenziale (dei ruoli e delle funzioni) delle figure di *governance* e didattiche, educative e pedagogiche – di ambito scolastico ed extrascolastico – si caratterizzano sul piano dell'Educazione degli Adulti come stato e/o condizione dell'esistenza (che concerne anche le figure parentali e) considerato centrale nei cicli biologici e/o nel corso umano della vita e della processualità educativa. Possiamo anche esprimerci nei termini di una prospettiva a carattere 'meta' entro una

<sup>17</sup> Si tratta di insistere – pur nel rispetto delle autonomie istituzionali e delle specifiche culture – sull'urgenza di una normativa che consenta di accompagnare e documentare diacronicamente il percorso di studenti (spesso in transito tra paesi, segnati da differenti condizioni di analfabetismo e limitati dall'intraducibilità dei titoli acquisiti), in funzione della crescita culturale, dell'occupabilità professionale e della progettualità di vita.

traiettorie formative sintesi di fattori culturali-professionali-esistenziali che interroga su chi e perché educa, a cosa e come educare colui e/o colei che andranno a educare: trattiamo infatti di Educazione degli Adulti come di persone che – attraverso processi e pratiche di istruzione ed educazione – concorreranno, a propria volta, alla altrui formazione<sup>18</sup>.

Convinti che «qualsiasi progetto politico non possa fare a meno di un progetto formativo» (Baldacci, 2019, p. 17), ci sembra, peraltro, irrinunciabile:

- (pur riconoscendone il bagaglio di esperienze) rilevare e attribuire bisogni formativi (oltre che alle figure parentali) alle figure professionali in *formazione iniziale e in servizio*, da corrispondere – nel curricolo formativo e nell'aggiornamento – sul piano della trasposizione e generazione di conoscenze, abilità e competenze investigative, didattiche e professionali di tipo teorico (il che cosa "sapere"), operativo (il che cosa "saper-fare"), interazionale (il come "saper-stare" con gli altri) e deontologico (il come valorizzare la "singolarità" del soggetto-persona") (Frabboni, 1999);

- concorrere a un curricolo formativo organico caratterizzato dalla sintesi tra saperi umanistici e scientifici, pedagogici e didattici, da didattiche disciplinari e in ottica interdisciplinare, funzionale alla messa a punto di *setting* prospettati all'educazione sociale e interculturale. Ciò significa peraltro riconoscere la necessità di curricoli formativi in ambito accademico tanto capaci di integrare i differenti *format* relativi a insegnamenti-labo-

<sup>18</sup> Siamo convinti che la formazione di ricercatori e figure di settore corrisponda a una traiettoria culturale-professionale-esistenziale. Per Bettelheim (1976), l'educatore migliore coincide con chi è stato in odore di malattia ma ha saputo tornare indietro. Questa considerazione (come altra letteratura) suggerirebbe di non escludere il valore dell'esperienza di vita nello studio culturale e nella pratica professionale. Sarebbe tuttavia sconsigliato intendere che la testimonianza di vita possa essere suppletiva di un titolo di studio corrisposto entro uno specifico curricolo formativo. Sotto questo punto di vista, sono stati fondamentali i traguardi legislativi raggiunti in rapporto alla necessità di un titolo di studio – oltre che per l'insegnante di scuola d'infanzia e primaria con la L-85bis – per l'educatore professionale socio-pedagogico e del nido e dei servizi per l'infanzia con la L-19 e per il pedagogo con la L-85, mentre dobbiamo ancora insistere per una migliore visione pedagogica delle normative ministeriali sulla formazione degli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado e di sostegno alla sezione/classe. Inoltre, non possiamo trascurare né il rischio di impatti disfunzionali di eventuali scelte professionali dovute a nodi personali irrisolti (Bettelheim, 1976) sia sui soggetti in educazione che sulle figure professionali in formazione iniziale o in servizio, né – insieme al curricolo formativo e alla pratica professionale (senza escludere spaccati di formazione congiunta) – il problema – oltre che dei tirocinanti e delle professioni in servizio – della selezione e della preparazione dei tutori volontari (previsti dalla Legge 47/2017) e dei volontari tout court implicati in contesti multiculturali (anche a fronte dell'eventuale attivazione di meccanismi di transfert disfunzionali sia per queste figure che per i soggetti in educazione).

ratori-tirocinio (confluendo con essi anche nella tesi di laurea), quanto co-progettati e aperti all'interno e all'esterno. Consentendo, in questo modo, l'acquisizione di saperi educativi ed organizzativi e tenendo conto che le difficoltà e le capacità nell'ambito dello studio si indeboliscono e rafforzano reciprocamente ma non necessariamente coincidono con quelle che emergono nell'esperienza sul campo del tirocinio e del lavoro;

- concentrarsi su compiti, strumenti e strategie secondo un principio di comunità, corresponsabilità educativa e coprogettazione didattica con riguardo – oltre all'insegnante (come figura di trasposizione didattica e conduzione educativa del gruppo-sezione/classe) e al dirigente scolastico (come figura di organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche) – al contributo dell'educatore professionale socio-pedagogico (che può lavorare anche nel nido e nei servizi per l'infanzia) (come figura: (a) di prossimità relazionale, (b) ponte nelle relazioni all'interno e con l'esterno e (c) testimone consapevole – Miller, 1985 –, incarnando e rendendo possibile un'alternativa di pensiero, di emozione – se non di sentimento – e di azione) e del pedagogo (come figura di progettazione e coordinamento; esperta della ricerca educativa e della valutazione; di consulenza e supervisione pedagogica; di orientamento e formazione al lavoro), senza trascurare ulteriori professionalità che attraversano la pluralità e la dinamicità dei contesti educativi per il sociale e l'interculturale (ad esempio, il personale amministrativo e ausiliario, di ambito socio-sanitario, socio-assistenziale e psicologico, dell'orientamento/del lavoro e della mediazione linguistica e culturale, associazionistico, sindacale e tutor) e/o i volontari (la cui preziosa presenza non dovrebbe comunque mancare di attenta selezione e di certa preparazione);

- in funzione del lavoro sul campo, della progettazione educativa e della programmazione didattica e senza perdere la specificità della natura culturale, dei mandati e delle professioni, prevedere spaccati di formazione congiunta (almeno) dell'insegnante e dell'educatore professionale socio-pedagogico, come del dirigente scolastico e del pedagogo. Queste professioni, infatti, tendono a lavorare su binari paralleli rischiando di mancare di incontrarsi a livello culturale e operativo, con impatti sui soggetti in educazione/apprendimento e sulla qualità dei contesti educativi. Spaccati di formazione congiunta, al contrario, consentirebbero di favorire un migliore raccordo culturale e professionale tra scuola ed extra-scuola e di implementare una capacità di agire in maniera convergente, di riflesso di riconoscersi reciprocamente nella specificità di ruoli e mandati facendo evolvere la propria professionalità e i *setting* didattici ed educativi, il più complessivo contesto lavorativo e/o la rete di servizi, agenzie e attori.

In conclusione:

– si tratta dunque di privilegiare curricula formativi e percorsi professionali coerenti nei fini e nei mezzi: caratterizzati a livello di contributi teorici e di metodo secondo carature interdisciplinari e multiprofessionali entro una regia pedagogica; inclusivi della supervisione scientifica, pedagogica oltre che psicologica<sup>19</sup>, e della valutazione formativa in équipe (anche come auto-valutazione del contesto), del bilancio delle competenze e di pratiche critico-riflessive (individuali e di gruppo) con funzioni emancipativo-trasformative e formativo-revisionali (avvalendosi della pratica intersoggettiva del linguaggio)<sup>20</sup>; inheriti da (se non atti a) un fecondo rapporto tra ricerca-azione-formazione e, dunque, tra ricerca-didattica-terza missione;

– ci riferiamo a una prospettiva tesa, peraltro, a emancipare, in senso etico, dall'exasperazione del conflitto sociale che segna, insieme ai soggetti in educazione, anche ricercatori e figure professionali<sup>21</sup>: con ricadute – oltre che a livello economico – sulla qualità del mandato, sulla progettualità lavorativa e di vita familiare e personale (anche in senso

<sup>19</sup> Dozza (2006) distingue due tipologie di supervisione: pedagogico-didattica e psicologico-relazionale, sottolineando l'importanza di curarne le funzioni rispetto: a) al contenuto; b) ai singoli partecipanti, con differenti ruoli e funzioni; c) al gruppo nel suo insieme. La supervisione psicologica consente di liberarsi di meccanismi di difesa e preservare un giusto distanziamento emotivo-affettivo, evitando rischi di *burn out* generalmente non estranei all'impatto con quelle esperienze tanto dolorose da risultare indicibili per i soggetti in educazione e inaudibili per le figure professionali (cfr. Vaccarelli, 2018, pp. 354-365). In generale, la supervisione dovrebbe corrispondere a un'esperienza ad alto potenziale educativo, che favorisce la crescita cognitiva, emotivo-affettiva (con impatto motivazionale) e comportamentale (Lai, 1988).

<sup>20</sup> Il linguaggio (dunque la lingua, le lingue e i linguaggi) consente di mettere in parola/in simboli il mondo personale e professionale interno ed esterno, implicito ed esplicito.

<sup>21</sup> Non possiamo trascurare il parallelismo della migrazione interna dal Sud al Nord Italia su soggetti in educazione e figure di governance e didattiche, educative e pedagogiche; "un parallelismo espressione della questione meridionale di cui anche le GAE costituiscono una cartina tornasole, con un allarmante impatto in termini di drenaggio di giovani e intellettuali dal Sud della penisola, a forte rischio di desertificazione e indebolimento delle pratiche di cura e di progresso (si rimanda a Colucci, Gallo, 2017). Non meno allarmanti sono l'impatto della scarsa remunerazione economica sulla coltivazione culturale delle professioni di settore e l'eventuale assenza di supervisione pedagogica e psicologica che intensificano i rischi sia di una scarsa qualità dell'aggiornamento, sia di *burn out*. Infatti, nonostante gli interventi legislativi relativi all'obbligatorietà dei titoli di studio nelle classi di laurea di ambito didattico e pedagogico abbiano cercato di far fronte a parte del problema, questo aspetto resta fortemente aggredito e sottoposto alle eventuali coerenza e onestà anche del mercato del lavoro" (Cerroccchi, 2023, p.82).

esistenziale). Non possiamo trascurare che i modelli legislativo/gestionali, da un lato, inducono a eventuali scelte di auto-licenziamento e mobilità nel tentativo di trovare migliori condizioni lavorative e di vita (nel caso del personale didattico ed educativo, si pensi ai casi di reclutamento sottodimensionato rispetto al titolo di studio e alla cronicizzazione dello stato di precariato) e, dall'altro lato, impattano sia sul(la qualità del) funzionamento dei servizi, sia su eventuali vissuti di abbandono e sul benessere dei soggetti in educazione (soprattutto a causa di aggiornamento e motivazione scarsi e di frammentazione della presenza educativa per il costante *turn over* del personale).

## Riferimenti bibliografici

- Aime, M. (2013), *Cultura*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Baldacci, M. (2006), *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- Ballanti, G. (1991), *Modelli di apprendimento e schemi di insegnamento*, Giunti & Lisciani, Firenze.
- Bandura, A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento
- Bettelheim, B. (1976), *Psichiatria non oppressiva*, Feltrinelli, Milano.
- Beneduce, R., Pulman, B., Roudinesco, E. (2004), *Etnopsicoanalisi. Temi e protagonisti di un dialogo incompiuto*, Vol. I., Bollati Boringhieri, Torino.
- Biagioli, R. (2020), *Unaccompanied adolescents in Tuscany's welcoming system*, in Traverso, A. (a cura di), *Childhoods on the move. Twelve researches on unaccompanied minors in Italy*, Genova University Press, Genova, pp. 35-44.
- Bianchi, L. (2021), *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti*, FrancoAngeli, Milano.
- Bruner, J.S. (2002), *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari.
- Cerrocchi, L. (2018), *Armar-si della parola. Don Lorenzo Milani e la Scuola-Comunità di Barbiana nel secolo dei conflitti tra scienza e coscienza*, in De Giorgi, F. (a cura di), *Cantieri di pace nel '900. Figure, esperienze e modelli educativi nel secolo dei conflitti*, Il Mulino, Bologna, pp. 77-124.
- Cerrocchi, L. (2018), *Il ruolo del sistema scolastico nel dialogo scienza-umanesimo*, in Zavoli, S. (a cura di), *Scienza e Umanesimo: un'alleanza?* Senato della Repubblica, Roma, pp. 205-245.
- Cerrocchi, L. (2023), *Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA): tra processi e pratiche di istruzione e di educazione*, in Cerrocchi L., Porcaro E. (a cura di), *Minori*

- Stranieri Non Accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico*, FrancoAngeli, Milano, pp. 25-82.
- Cerrocchi, L. (2019, a cura di), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità corresponsabilità educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Cerrocchi, L. (2002), *Relazione e apprendimento nel gruppo-classe*, Adda, Bari.
- Cerrocchi, L., Bianchi L. (2023), *Il Progetto Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'Istruzione per MSNA-ALI MSNA 2° Volo (Avviso 1868/22) (Fami 2014-2020): un impianto metodologico di ricerca-azione-formazione*, in Cerrocchi L., Porcaro, E. (a cura di), *Minori Stranieri Non Accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico*, FrancoAngeli, Milano, pp. 177-230.
- Cerrocchi, L., Contini, A. (2011, a cura di), *Culture migranti. Luoghi fisici e mentali d'incontro*, Erickson, Trento.
- Cerrocchi, L., Dozza L. (2018, a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Cerrocchi, L., Porcaro E. (2021), *Premessa alla definizione degli assetti organizzativi e didattici dei Percorsi di istruzione integrati nei CPIA: tra processi e pratiche di Educazione degli Adulti*, in Bianchi, L., *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti*, FrancoAngeli, Milano, pp. I-XI.
- Cerrocchi, L., Porcaro, E. (2023, a cura di), *Minori Stranieri Non Accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico*, FrancoAngeli, Milano (link volume Open Access *Minori stranieri non accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico* | FrancoAngeli Series – Open Access). <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/966>
- Cerrocchi, L., Ruscica, V. (2017a), *La migrazione interna dal Sud al Nord Italia. Per un'analisi pedagogica di sistema in funzione dello sviluppo sostenibile*, in D'Antone, A. (a cura di), *Per un'ecologia di comunità. Processi e pratiche educative di sviluppo sostenibile*, Zeroseiup, Bergamo, pp. 53-65.
- Cerrocchi, L., Ruscica, V. (2017b), *Vivere la migrazione: dal Sud al Nord Italia. Tra analisi di sistema e delle storie delle studentesse del DESU Unimore: prospettive pedagogiche di sviluppo sostenibile*, in D'Antone, A. (a cura di), *Per un'ecologia di comunità. Processi e pratiche educative di sviluppo sostenibile*, Zeroseiup, Bergamo, pp. 67-674.
- Cerrocchi, L., Zannoni, F., Ramploud, A. (2021), *Il curriculum in prospettiva interculturale. Tra istruzione ed educazione e formazione iniziale e in servizio di insegnanti e dirigenti scolastici*, in Fiorucci, M., Tomarchio, M., Pillera, G.C., Stillo, L. (a cura di), *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione. Docenti e Dirigenti nel Master Fami Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti*

- multiculturali*, Roma TrE-PRESS®, Roma, pp. 101-125.
- Ciari, B. (1961), *Le nuove tecniche didattiche*, Riuniti, Roma.
- Colucci, M., Gallo, S. (2017), *In cattedra con la valigia. Gli insegnanti tra stabilizzazione e mobilità. Report sulla migrazione interna in Italia*, Donzelli, Roma.
- Dal Lago, A. (1999), *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano.
- De Martino, E. (1959), *Sud e magia*, Feltrinelli, Milano.
- Dewey, J. (1972), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Di Nola, A.M. (1976), *Gli aspetti magico religiosi di una cultura subalterna*, Boringhieri, Torino.
- Domenici, G. (1998), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari.
- Dozza, L. (1993), *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dozza, L. (2000), *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*, in Contini, M. (a cura di), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma, pp. 47-90.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva F., Portera A. (2017, a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Edizioni ETS, Pisa.
- Fiorucci, M., Tomarchio M., Pillera G.C., Stillo, L. (2021, a cura di), *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione. Docenti e Dirigenti nel Master Fami Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, Roma TrE-PRESS®, Roma.
- Frabboni, F. (2002), *Il curriculum*, Laterza, Roma-Bari.
- Frabboni, F. (1992), *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Frabboni, F., Guerra L. (1991, a cura di), *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Cappelli.
- Frabboni, F. (1999), *Problematicità, razionalità, singolarità*, Studium Educationis, 1999, 2, 86, pp. 264-270.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Gallo, S. (2012), *Senza attraversare le frontiere. Le migrazioni interne dall'Unità a oggi*, Laterza, Bari.
- Gardner, H. (1987), *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano.
- Grinberg, R., Grinberg, L. (1990, a cura di), *Psicoanalisi della migrazione e dell'esilio*, FrancoAngeli, Milano.
- Harris, M. (1990), *Antropologia culturale*, Zanichelli, Bologna.

- Leroi-Gourhan, A. (1977), *Il gesto e la parola*, Einaudi, Torino.
- Lewin, K. (1948), *I conflitti sociali*, FrancoAngeli, Milano.
- Martini, B. (2005), *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*, Milano, FrancoAngeli.
- Miller, A. (1985), *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*, Bollati Borin-ghieri, Torino.
- Montuschi, F. (1983), *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*, La Scuola, Brescia.
- Moreno, J.L. (1964), *Principi di sociometria*, Etas Kompas, Milano.
- Moscovici, S. (2005), *Le rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Nitsun, M. (1996), *The anti-group: destructive forces in the group and their creative potential*, Routledge, London.
- Ong, W. (1986), *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna.
- Ongini, V. (2016), *La via italiana alla scuola multiculturale. Un racconto lungo 25 anni, in Rapporto nazionale Caritas/Migrantes, La cultura dell'incontro*, Tau editrice, Perugia, pp. 382-402.
- Pinto Minerva, F. (2011), *L'ibridazione tra nuovo umanesimo e utopia pedagogica*, Me-tis, 1, 1.
- Pinto Minerva, F. (2008), *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Pinto Minerva, F., Gallelli R. (2004), *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma.
- Porcaro, E. (2018), *Il ruolo dei CPIA nel processo di integrazione dei migranti. Focus sui MSNA*, in Brescianini, C. (a cura di), *Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, Tecnodid, Napoli, pp. 111-126.
- Porcaro, E. (2019), *L'alfabetizzazione: formazione scolastica e CPIA*, in Cerrocchi, L. (a cura di), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 273-286.
- Porcaro, E., Sibilio, R., Buonanno, P. (2020), *Il riconoscimento dei crediti per l'Istruzione degli Adulti. Metodi, Procedure e Strumenti*, Loescher, Torino.
- Sayad, A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina, Milano.
- Schützenberger, A.A. (2004), *La sindrome degli antenati. Psicoterapia trans-generazionale e i legami nascosti nell'albero genealogico*, Di Renzo, Roma.
- Spindler, G.D. (1974), *Education and Cultural Process: Anthropological Approaches*, Long Grove, Waveland.
- Tomarchio, M. (2009), *Sapere Scegliere Apprendere. Note a margine di una pedagogia dell'apprendimento*, Bonanno, Acireale.
- Traverso, A. (2018), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei*

*contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano.

Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio Ubaldini, Roma.

Winnicott, D. (1971), *Gioco e realtà*, Armando, Roma.

Zolletto, D. (2020), *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, FrancoAngeli, Milano.

4.

## ALBI ILLUSTRATI PER INCLUDERE. L'UTILIZZO DEL PICTUREBOOK NEI CONTESTI MULTICULTURALI

Michela Baldini

Università degli Studi di Firenze

### Abstract

Il contributo intende riflettere sulla lettura come occasione di incontro dei giovani lettori con l'altro e, più in generale, con la diversità. Nella seconda metà del Novecento la letteratura per ragazzi si è rinnovata, avviando un autentico processo di avvicinamento al lettore-bambino e dando vita a una narrazione complice e compagna della crescita dei più piccoli, prodiga di storie libere da logiche paternalistiche e ideologiche e capaci di intrattenere, favorendo al contempo la scoperta di sé e del mondo circostante. La realtà diventa protagonista dei nuovi libri per ragazzi: senza censure, senza tabù, viene rappresentata nella sua complessità oggettiva, senza alcun filtro. In quest'ottica, gli albi illustrati si configurano come particolari tipologie di opere in grado di favorire percorsi cognitivi e inclusivi rispetto a temi e contenuti e, per la loro concezione iconografica e testuale, naturalmente accessibili a un ampio pubblico di lettori. L'opportunità di sperimentare attraverso la lettura di queste opere ciò che è altro da sé, dal proprio ambiente e dalla propria società si propone come veicolo privilegiato per comprendere le vite di chi lascia il proprio Paese d'origine per cercare fortuna altrove. Si propone, quindi, una breve selezione di opere capaci di raccontare ai bambini la complessità della realtà, rompendo gli stereotipi legati alla diversità e mostrando una realtà alternativa in cui le vite del diverso e del migrante vengono messe a confronto con la propria per scoprire che le differenze non sono una sottrazione, ma un arricchimento.

## Abstract

The contribution intends to reflect on reading as an opportunity for young readers to encounter the other and, more generally, diversity. In the second half of the twentieth century, literature for children was renewed, initiating an authentic process of approaching the reader-child and giving life to a narrative accomplice and companion in the growth of the youngest, prodigal of stories free from paternalistic and ideological logics and capable of entertaining, while at the same time favouring the discovery of oneself and the world around one. Reality becomes the protagonist of the new books for boys and girls: without censorship, without taboos, it is represented in its objective complexity, without any filter. From this point of view, illustrated books are configured as particular types of works capable of favouring cognitive and inclusive paths concerning themes and contents and, by their iconographic and textual conception, that are naturally accessible to a wide readership. The opportunity to experience, through the reading of these works, what is other than oneself, one's environment and one's society is proposed as a privileged vehicle for understanding the lives of those who leave their countries of origin to try their luck elsewhere. We, therefore, offer a short selection of works capable of narrating the complexity of reality to children, breaking the stereotypes linked to diversity and showing an alternative reality in which the lives of the different and the migrant are compared with their own to discover that differences are not a subtraction, but an enrichment.

Parole chiave/ Keywords

Albi illustrati, migranti, diversità

Picture books, migrants, diversity

### 1. Dall'emigrazione all'immigrazione: la peculiare situazione italiana

Nel periodo storico recente, si è passati da una situazione nella quale il fenomeno migratorio veniva considerato come emergenziale, ad una realtà in cui i flussi di migranti stanno diventando – nel nostro paese in particolare, ma anche a livello globale – una realtà strutturale dalla quale non è possibile prescindere. Ciò pone la pedagogia e l'educazione di fronte ad una nuova sfida, un nuovo cambiamento nel concepire spazi, confini e

società. L'Italia ha visto il proprio coinvolgimento come paese di accoglienza solo recentemente, anzi, si potrebbe dire che storicamente l'Italia è stata più una terra di emigrazione che di immigrazione; il popolo italiano si è infatti da sempre dimostrato impavido esploratore e sono molti i flussi più o meno marcati di italiani che nei secoli sono emigrati all'estero in cerca di fortuna o migrati anche temporaneamente all'interno del paese stesso o nei paesi limitrofi in cerca di un lavoro.

L'incremento della popolazione occorso nel secolo che va dalla metà dell'Ottocento alla metà del Novecento, in concomitanza con le crisi dell'agricoltura e la crescente richiesta di lavoratori dovuta all'industrializzazione, contribuì, infatti, ad una crescita esponenziale dell'emigrazione. Sebbene non vi siano dati certi, anche a causa del fenomeno dell'immigrazione clandestina, si stima che di 55 milioni circa di persone immigrate negli Stati Uniti in questo lasso di tempo, ben 16 milioni fossero di origine italiana (Pretelli, 2011). Questo *trend* si è mantenuto invariato fino allo scoppio della Seconda Guerra Mondiale, che vide un rallentamento definitivo degli espatri. Gli anni del dopoguerra e il successivo boom economico hanno poi proiettato l'Italia fra i paesi più sviluppati, trasformandola pian piano da paese di emigrazione ad una "nuova America" grazie anche alla sua strategica posizione geografica.

A partire dagli anni ottanta del secolo scorso, l'Italia ha subito una crescente immigrazione; in particolare dai paesi del Nord Africa, ma anche dai paesi dell'est Europa che a seguito della dissoluzione dell'URSS vedevano, per la prima volta in decenni, l'opportunità di affacciarsi sul mondo occidentale. Il fenomeno migratorio ha poi acquisito sempre maggiore rilievo, soprattutto negli ultimi anni: il moltiplicarsi delle situazioni critiche sia a livello politico che sociale, in concomitanza con gli interessi di coloro che sfruttano i flussi migratori a scopi di lucro, hanno portato ad una crescita esponenziale dei tentativi di raggiungere l'Italia su mezzi di fortuna approntati allo scopo. I tragici incidenti che riguardano questa via di immigrazione — spesso favoriti dagli stessi "scafisti" che, lasciando le imbarcazioni in panne in balia delle onde, si assicurano l'intervento della guardia costiera o delle ONG — ricevono inoltre l'attenzione costante da parte dei media: i numerosi e spesso tragici naufragi, gli sbarchi, i centri di accoglienza dove queste persone vengono temporaneamente sistemate, i dibattiti sui vantaggi o svantaggi legati all'accoglienza, sono tutte notizie che attizzano e stimolano il dibattito politico e sociale, spesso apportando agli editori che le trattano un grosso ritorno in termini di attenzione, di *click* e, conseguentemente, di sponsor.

Possiamo dunque affermare che l'Italia è ormai da annoverarsi fra i paesi meta d'immigrazione massiva e per questo la popolazione italiana sta diventando sempre più multi-etnica e multiculturale, in Italia vive un sempre maggior numero di persone che arrivano o sono arrivate da altre parti del mondo e questo non più soltanto nelle grandi città, da sempre centri attrattori dell'immigrazione, ma anche nei piccoli centri e nei piccoli paesi, che con i loro bassi costi di affitto, attirano l'attenzione dei nuovi lavoratori. L'odierna società, oramai da considerarsi globalizzata, rende i confini culturali labili e richiede un cambiamento di mentalità che favorisca il confronto, il dialogo e l'intesa con l'altro. In questo quadro l'educazione si pone come strumento formativo privilegiato che può aiutare a superare i pregiudizi, le chiusure, gli egoismi. Una società multiculturale può essere vista come l'occasione di ripensare, soprattutto per le culture occidentali, la propria identità e la propria egemonia, incoraggiando una cultura del dialogo e dell'incontro che è il fine dell'interculturale. Le categorie di identità e di differenza, che nella tradizione occidentale erano nettamente separate, non sono più così nette, in quanto le differenze si diffondono sempre più e si legittimano, diventando "normalità", mentre l'identità diventa più fluida, meno netta, meno definita. Si è sottolineato come il fenomeno migratorio abbia assunto anche in Italia delle proporzioni importanti e come debba ormai essere affrontato come un fenomeno strutturale che necessita di serie politiche di accoglienza e integrazione: solo attraverso un'integrazione vera e reale, infatti, si può arrivare ad una società paritaria e egualitaria, che non lascia indietro nessuno. L'interculturale si pone come obiettivo quello di facilitare la conoscenza e il rispetto reciproco e fornire degli strumenti che permettano di mantenere comunque i propri patrimoni culturali. Il contatto con le persone che hanno una diversa cultura richiede un maggiore rispetto verso l'altro, una aumentata comprensione delle dinamiche umane proprie così come altrui, in modo da evitare il rischio di fenomeni di intolleranza o razzismo, figli dell'ignoranza, della disinformazione e del pregiudizio. La formazione è in mezzo per andare oltre l'idea l'appartenenza a gruppi chiusi o elitari e aprire invece spazi di pluralismo e socializzazione; è importante favorire l'inclusione cercando di dare vita a luoghi d'incontro e collaborazione che siano in grado di facilitare intese reciproche pur rispettando le diversità e le autonomie. Questi spazi non sono certamente semplici da costruire, né richiedono processi indolori, poiché impegnano tutti all'ascolto, alla comprensione e al riconoscimento reciproco: l'incontro è una sfida complessa (Cambi, 2006, p.11).

## 2. La sfida dell'intercultura

Quando si parla di intercultura e di educazione interculturale è utile tenere in considerazione il processo di categorizzazione che la mente umana mette in atto nell'incontro con l'altro. Secondo la teoria cognitiva gli stereotipi e i pregiudizi sono connessi al processo di conoscenza: in altre parole ognuno di noi tende ad attuare delle riduzioni, delle semplificazioni della realtà, raggruppando le informazioni in categorie. Quello della categorizzazione è un processo di semplificazione della realtà, che altrimenti risulterebbe troppo complessa, nel quale la capacità di astrazione permette di inserire in una determinata categoria un soggetto o un oggetto, come ad esempio il gatto nella categoria degli animali. All'interno della categoria, tuttavia, coesistono fattori anche molto diversi fra loro e ciò vale anche per quella categorizzazione che riguarda il mondo sociale. Essa tende a suddividere l'individuo, o un genere di individui, dagli altri, secondo criteri di categorizzazione che possono riguardare, ad esempio, l'appartenenza sociale, la professione, la nazionalità. Il processo che porta ad attribuire caratteristiche morali in base ad una categoria è detto inferenza ed è legato alla cultura di appartenenza di coloro che lo usano. Le differenze diventano dunque occasione per costruire un'idea dell'altro che, accomunato ad altri simili, non viene poi considerato nelle sue differenze.

È bene ricordare che ogni individuo incorre in queste semplificazioni, indipendentemente dalla formazione, dall'intelligenza, dalla cultura o dall'estrazione sociale; è perciò opportuno e nell'educazione interculturale favorire *in primis* una riflessione su sé stessi, in un'ottica di educazione interculturale, col fine di evitare di incorrere in facili semplificazioni, causa spesso di pregiudizi e stereotipi. Un esempio di questa semplificazione è, nell'immaginario collettivo, quello dell'infanzia, che viene spesso connotata come l'età felice e il bambino come naturalmente buono. Capita dunque spesso che si pensi al bambino come ad un essere immacolato, privo di stereotipi e pregiudizi, niente di più falso. Ricerche sull'uso del processo di categorizzazione sociale da parte dei bambini sopra i due anni hanno rivelato come già in tenera età i bambini abbiano la capacità di utilizzare categorie di genere e categorie etniche; i bambini, anche piccolissimi, utilizzano dunque il processo di categorizzazione sociale per semplificare la realtà al pari degli adulti, anche quando non hanno ancora sviluppato appieno il pensiero logico e la capacità di astrazione. Intorno ai quattro anni i bambini notano le differenze con gli altri, sanno collocarsi in modo preciso all'interno del proprio gruppo di appartenenza e differenziare quelli

che invece non ne fanno parte; essi si costruiscono una spiegazione delle differenze e possono dare connotazioni positive o negative ai diversi gruppi. È a quest'età che possono manifestare i primi rifiuti nei confronti dei bambini diversi per colore della pelle, lingua, abitudini. Se al bambino viene chiesto di scegliere a chi egli assomigli, davanti ad una serie di bambole o foto, egli manifesterà una precisa autoidentificazione etnica, scegliendo le immagini o rappresentazioni che più gli somigliano, utilizzando i criteri di somiglianza e differenza come valutazione (Favaro, 2011, pp. 131-133). Nella nostra cultura, per molto tempo, si è cercato di eliminare il tema delle differenze, provando a cancellarle piuttosto che affrontarle; emersa una concezione eurocentrica si è spesso pensato che le carenze di una cultura, causate spesso da ragioni di carattere sociopolitico, fossero dovute all'arretratezza di quella cultura e che fosse necessario portare quella cultura al livello della nostra. Questo atteggiamento, che cerca di classificare le culture, va abbandonato in favore di un progetto culturale ed educativo che riconosce ad ogni individuo la sua diversità e la possibilità di crescere a partire da ciò che è. La scuola deve diventare il luogo della mediazione culturale e, in questo senso, quando si parla di educazione interculturale questa non può rivolgersi solamente agli stranieri, ma deve porsi come obiettivo primario il coinvolgere tutti i soggetti; deve favorire l'inserimento dello straniero attraverso la sua integrazione culturale, preservandone però i tratti peculiari dell'identità, al tempo stesso deve promuovere negli autoctoni l'accettazione, il rispetto e la comprensione per quelli che arrivano con un bagaglio culturale diverso (Fiorucci, 2008, p. 28). Secondo Graziella Favaro una scuola inclusiva deve caratterizzarsi soprattutto per tre azioni: l'integrazione, che si attua nel favorire l'inserimento scolastico rispondendo ai bisogni dell'accoglienza; l'interazione, dove la scuola diventa laboratorio di convivenza tra bambini che hanno storie, origini e percorsi differenti; il riconoscimento, che si traduce nell'educare gli alunni a porsi in maniera aperta nei confronti dell'altro, vedendolo, riconoscendolo e rispettandolo per la sua storia e la sua singolarità, considerarlo quindi non uguale ma pari a tutti gli altri pur nelle sue singole caratteristiche identitarie (Favaro, 2011).

Una scuola che voglia dirsi inclusiva deve quindi dotarsi di dispositivi che mettano tutti i bambini nella condizione di apprendere dalla diversità e di condividere insieme le esperienze con curiosità e rispetto. È importante favorire l'inclusione proponendo uno sguardo nuovo e più consapevole della realtà in atto; occorre passare da un'attenzione alla specificità delle esigenze dei singoli ad un progetto che coinvolga il gruppo classe nel suo complesso in modo che la scuola possa davvero dirsi di tutti e di ciascuno.

### 3. Parole per includere: narrativa e diversità

Perché l'educazione interculturale possa realizzarsi è necessario che questa venga concretamente attuata, permeando ogni aspetto della vita sociale e non limitandosi a iniziative isolate.

Uno dei veicoli privilegiati per favorire l'intercultura è la via editoriale: la narrativa, infatti, consente ai lettori, in particolare ai più piccoli, di sperimentare e condividere un'esperienza loro estranea. La narrazione, infatti, non si limita alla mera trasmissione delle conoscenze o allo stimolare la curiosità di chi legge, ma fa riaffiorare emozioni e sentimenti attraverso i ricordi e la narrazione di sé si configura come ottima strategia per l'ascolto reciproco. Tutti hanno qualcosa da raccontare e molteplici possono essere i linguaggi narrativi (Di Rienzo, 2006) "Il raccontare una fiaba, un sogno, un'esperienza, una ricetta ... pone al centro del processo educativo, con o senza metafore, se stessi e l'altro valorizzando i codici linguistici più consoni a chi vuole parlare di sé e/o dell'altro. Chi narra evoca e porta al presente situazioni ed emozioni estranee, in quel momento, al contesto; chi ascolta fa spazio, nel proprio pensiero, al pensiero dell'altro. La reciprocità del narrare e dell'ascoltare comporta un mettersi in gioco in prima persona, un affidarsi al gruppo e un avere fiducia nelle potenzialità del gruppo. Ciò permette di sperimentare una situazione interattiva che educa allo scambio dei ruoli e all'integrazione dei saperi" (Di Rienzo, 2006, p. 38).

Il racconto, dunque, diventa un mezzo nel quale l'esperienza viene rielaborata e le narrazioni dei bambini, dei genitori, degli insegnanti, diventano occasione per conoscersi meglio e costruire una relazione con un gruppo basata su un patrimonio comune di storie narrate, ascoltate e vissute. "La metodologia della narrazione ha, inoltre, una grande risorsa nella letteratura per l'infanzia che offre innumerevoli possibilità nei percorsi di incontro con l'alterità, con le differenze, con le espressioni di solidarietà, con la gestione non violenta di situazioni conflittuali" (ibidem). Nelle situazioni educative, il libro spesso diventa un valido supporto alle attività didattiche; si fa mediatore di linguaggi e attraverso la narrazione e le illustrazioni, raggiunge l'immaginario infantile. Attraverso la narrazione il bambino impara a conoscere e interpretare la realtà che lo circonda e a scoprire il suo mondo interiore (Bolognesi, 2006).

La conoscenza di sé stessi e dell'altro, di colui che si ritiene diverso, è, infatti, il miglior antidoto per combattere ogni forma di pregiudizio. È importante che accanto ai processi di insegnamento si accompagnino altre dimensioni, in particolare quelle dell'affettività e delle emozioni. Come

afferma Bolognesi uno strumento che può aiutare moltissimo in questa direzione e favorire l'incontro con l'altro, con chi non conosciamo, sono i libri. Il libro è un importante veicolo che aiuta il bambino a conoscere e a interpretare la realtà che lo circonda. Oggi vi sono numerosi testi che affrontano il tema delle differenze e dell'incontro con l'altro. Secondo Vinicio Ongini (2001) perché un libro possa dirsi multiculturale, esso deve avere alcune caratteristiche, cioè rispondere ai bisogni di lettura e di informazione dei più piccoli aiutandoli a ritrovare le proprie radici culturali; allo stesso tempo deve rispondere alle curiosità dei bambini autoctoni offrendo elementi di conoscenza sulle diversità culturali, comprese anche quelle relative alla propria cultura. Inoltre, deve contenere elementi che permettano di stabilire collegamenti tra mondi diversi e infine sviluppare la consapevolezza dell'esistenza di culture e religioni differenti (Ongini, 2001). Non basta che un libro narri una storia contro il razzismo o parli dell'importanza di essere considerati tutti uguali, ma la trama deve consentire al bambino di conoscere le differenze, comprendendo anche le contraddizioni che in essa possono esserci; l'aspetto valoriale della storia deve essere legato alla realtà e non avere una morale imposta, ma i valori devono emergere attraverso la condivisione empatica di gesti ed emozioni. Un aspetto importante è che le storie raccontino altro, cioè che i personaggi, diversi tra loro, agiscano in un contesto multiculturale in maniera assolutamente naturale (Bolognesi, 2006). La letteratura per l'infanzia contemporanea non si configura più come un insieme di storie più o meno lacrimevoli atte ad imporre una morale paternalistica e una serie di ammonimenti sul timore di Dio e sulla Provvidenza, ma affronta anche tabù e tematiche scomode che affondano le proprie radici nelle criticità della società contemporanea dipingendole, in molti casi, senza retorica alcuna. L'albo illustrato è un tramite importante per avvicinare i bambini, anche molto piccoli, a tematiche a volte complesse che, pur facendo parte della loro vita, risultano spesso difficili da comprendere e affrontare. "Guardare, leggere, parlare, riflettere e valutare insieme al bambino le pagine di un libro, che affronta un argomento o un problema delicato, è un modo prezioso che la persona adulta ha per sostenerlo, nella gestione dei complessi messaggi sociali e culturali da cui il piccolo viene continuamente e costantemente colpito" (Freschi, 2008, p. 133).

Sebbene questo tipo di narrazione possa sembrare a tratti piuttosto dura, gli scrittori cercano comunque di costruire la storia in maniera positiva e con un finale che riscatta coloro che all'interno della narrazione hanno avuto delle difficoltà. Gli autori e gli illustratori affrontano questi

temi tenendo conto della sensibilità dei bambini e rendendo la narrazione adatta al loro livello di comprensione, facilitandone al contempo l'immedesimazione e l'empatizzazione coi personaggi. Un aspetto particolarmente importante è proprio quello riguardante la risposta empatica che questo tipo di narrazione può suscitare nel lettore. Queste risposte possono essere diverse a seconda delle esperienze che il lettore ha vissuto, egli non si identifica con tutti i personaggi, ma principalmente con quelli che presentano delle somiglianze con il suo vissuto. Quando il lettore coglie una somiglianza tra sé e il personaggio può provare un maggiore coinvolgimento che lo fa entrare nella storia. Quando nel racconto si richiamano esperienze passate o vicende che il lettore sta vivendo, egli non si sente più uno spettatore esterno della storia "ma una sorta di rispecchiamento nel personaggio, partecipa alle sue emozioni, oltrepassa la membrana che lo separa dal mondo della narrazione. La risposta partecipatoria è un'esperienza fondamentale nella fruizione della letteratura, e può produrre una particolare forma di piacere che consiste nella condivisione dello stato emotivo dei personaggi" (Freschi, 2008, pp. 133-135).

#### 4. La risposta della letteratura per l'infanzia: gli albi illustrati

I testi che affrontano il tema del diverso, delle differenze, dell'incontro con altre culture, sono tanti e orientarsi nella scelta non è sempre semplice. Di seguito daremo spazio ai testi della fascia d'età compresa tra i 2-3 anni fino ai sei anni circa, pubblicazioni non troppo datate e con una buona qualità delle immagini che presentano un legame coerente con il testo scritto in cui l'immagine, tuttavia, non fa da semplice corollario al testo scritto, ma aggiunge elementi importanti alla storia, configurandosi, talvolta, come una seconda narrazione che aiuta il bambino che ancora non sa leggere a comprendere la storia e ad emozionarsi. Potremmo raggruppare gli albi illustrati selezionati in tre grandi macroaree.

##### 4.1 Gli animali come esempio di mondo plurale

Il primo gruppo è composto da testi che hanno come protagonisti principalmente gli animali; una parte ha anche come protagonisti orchi, folletti, personaggi di fantasia, come macchie di colore, puntini, ecc. Questo è forse l'insieme dei libri che più si rivolgono alla fascia d'età dei bam-

bini del nido e della scuola dell'infanzia. Nei libri per bambini per la fascia d'età 0–6 i personaggi sono spesso rappresentati da animali, il più delle volte umanizzati, che si ritrovano ad affrontare situazioni simili a quelle dei bambini. Questi personaggi favoriscono l'immedesimazione da parte del bambino aiutandolo a decentrarsi da sé stesso facilitando l'assunzione di punti di vista diversi dal proprio e favorendo una maggiore comprensione della realtà; in questo genere di narrazioni la diversità si manifesta soprattutto come diversità fisica e a volte con una incompatibilità caratteriale.

*Nel paese delle pulcette* (2009), scritto e illustrato da Beatrice Alemagna, edizione Phaidon, età di lettura: 4–6 anni presenta la storia di una piccola pulce bianca che vive in un materasso, il paese delle pulcette citato nel titolo, appunto. La protagonista sa che il materasso è abitato da molte altre pulci che però non ha mai incontrato e decide quindi di organizzare una festa di compleanno. All'evento si presentano tutte le altre pulci del paese e la piccola pulce scopre, con sua grande sorpresa, che nessuna è uguale a lei. Così le pulci cominciano a chiedere l'un l'altra perché una sia magra, l'altra gialla e così via. Dopo poco, tuttavia, le piccole pulci realizzano che quelli che all'inizio erano spiccati ai loro occhi come difetti, altro non sono se non le caratteristiche di ciascuna che contribuiscono a renderla peculiare e unica ognuna a modo suo. "Nel paese delle pulcette", infatti, "come in tutti i paesi del mondo, non si può scegliere, si nasce come si nasce, uno diverso dall'altro".

La storia trasmette quindi un messaggio positivo: ognuno è diverso nella sua unicità, alla quale contribuiscono anche tutte quelle caratteristiche che spesso vengono considerate superficialmente dei difetti poiché le differenze non sottraggono, ma anzi arricchiscono. Il modo in cui la storia si sviluppa, con una serie di domande poste da una pulce all'altra, la rende comprensibile e adatta soprattutto ai bambini piccoli. Rispondere ad una domanda con un'altra domanda, soprattutto quando non si sa quale risposta dare, è un modo di fare sia degli adulti, sia dei bambini, ma anche in questo caso porta le protagoniste a riflettere che non importa come si è, l'importante è stare bene con gli altri. Il ripetere delle domande facilita inoltre la comprensione e la memorizzazione del bambino. Le illustrazioni sono costruite con una tecnica particolare, una sorta di collage composto da ricami di lana e tessuti con un effetto realistico e di sicuro impatto per i piccoli lettori (fig. 1).



Fig. 1

*Puntino* (2015), scritto e illustrato da Giancarlo Macri e Carolina Zanotti, edizione Nuinui, età di lettura dai 5 anni è un altro albo piuttosto originale che affronta in maniera diversa una tematica attuale come quella dei flussi migratori e che parla di amicizia, solidarietà, accoglienza, diversità. Protagonisti della storia sono dei puntini neri e dei puntini bianchi. Sono questi gli unici colori del libro e ogni immagine è composta solamente, come un mosaico, dalla combinazione di tanti puntini. Nella prima pagina, quasi completamente bianca, un piccolo puntino nero, all'angolo destro della pagina si presenta. Il puntino nero non è solo, ma vive con tanti altri puntini neri in un luogo dove si sta bene, ci sono case, c'è da mangiare, ci sono i divertimenti. In un'altra pagina anche un altro puntino, questa volta bianco, si presenta, ma a differenza dell'altro puntino, vive, con altri puntini bianchi, in un posto dove non c'è da mangiare non ci sono case. I puntini bianchi vogliono andare nella pagina dei puntini neri, all'inizio sono pochi e poi sempre più numerosi, così i puntini neri cercano di fermare l'ondata crescente dei puntini bianchi. Devono decidere. Solo pochi potranno arrivare, ma alla fine i puntini neri affrontano il problema deci-

dendo di aiutare i puntini bianchi a casa loro, insegnando loro a costruire le case e tutto ciò che gli occorre. Così bianchi e neri collaborano insieme alla realizzazione del benessere comune. Alla fine del libro, due nuovi puntini si presentano, uno metà nero e metà bianco e l'altro metà bianco e metà nero. Con la metafora dei puntini gli autori hanno voluto raccontare quello che sta accadendo in questi ultimi anni in Europa, i puntini neri rappresentano infatti la parte del mondo più benestante mentre i bianchi quella più povera e bisognosa, semplificando i concetti e rendendoli accessibili anche ai bambini. I testi sono molto brevi e semplici, facilmente comprensibili, completano e aiutano la lettura delle immagini, altrettanto semplici ma efficaci. La lettura, agevole e non troppo impegnativa, permette di affrontare dunque con i bambini le tematiche dell'integrazione e della solidarietà fra le persone (fig. 2).

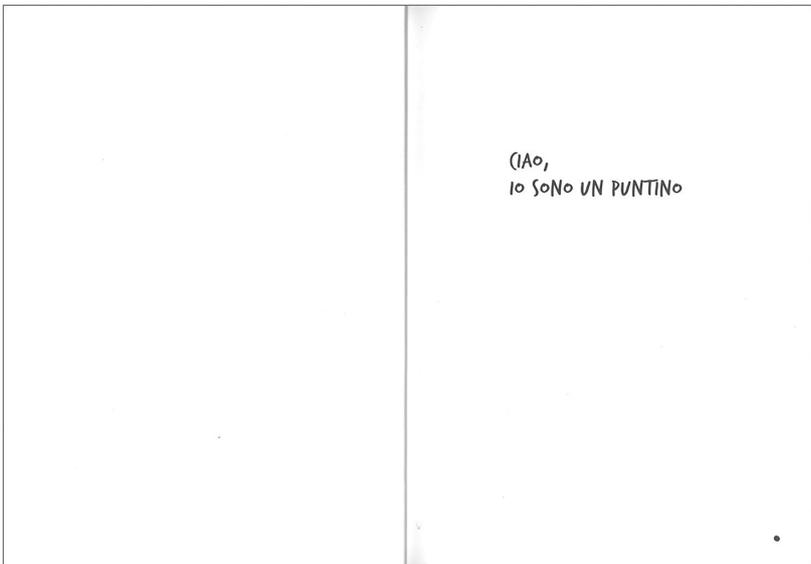


Fig. 2

*Abbasso i muri* (2016), scritto e illustrato da Giuliano Ferri, edizione il castello, età di lettura: da due anni è un libro cartonato che rappresenta, con immagini chiare, semplici e molto colorate, quanto sia importante costruire ponti piuttosto che innalzare muri. Un piccolo topolino, nel cogliere dei fiori da un muro, sposta un mattone e, spinto dalla curiosità e aiutato dagli amici, decide di abbatterlo per rivelare che altri animaletti vivono sull'altra sponda di un fiume e, di comune accordo, usano i mattoni del loro muro coordinandosi con gli abitanti dell'altra sponda per costruire un ponte che unisca i due luoghi. Un messaggio di amicizia e di fratellanza, anche tra specie molto diverse e spesso nemiche, che può essere recepito facilmente dai bambini. Il testo scritto, molto breve, inoltre aiuta il bambino a seguire meglio lo svolgersi della storia (fig. 3)



Fig. 3

## 4.2 Storie di amicizia, di incontri e di confronti

Il secondo gruppo è piuttosto vario: i testi hanno come protagonisti dei bambini o delle persone adulte che si trovano ad interagire nella quotidianità con bambini autoctoni e contengono delle tematiche riconducibili alla diversità come il colore della pelle un modo di vestire diverso, la provenienza da un paese lontano. In alcuni casi sono storie di amicizia oppure storie che cercano di mettere in luce i luoghi comuni che spesso caratterizzano il nostro agire quotidiano in cui i personaggi vengono inizialmente discriminati proprio per la loro diversità. Sono comunque narrazioni perlopiù accomunate da un finale positivo, in cui anche i conflitti trovano una soluzione positiva che in molti casi fa sorridere e divertire.

"Esistono due tipi di abitanti. Quelli di sopra e quelli di sotto. Quelli di sopra vivono come quelli di sotto. E quelli di sotto di quelli di sopra, però contrario. Quelli di sopra pensano che quelli sotto siano diversi. Quelli di sotto pensano che quelli sopra siano diversi". Nell'albo illustrato *Quelli di sopra e quelli sotto* (Los de arriba y los de abajo) (2009), Paloma Valdivia, traduzione di Nicoletta Nanni, edizione Kalandraka, età di lettura: 3-6 anni, una linea rossa divide ogni pagina separando quelli che vivono nel modo di sopra e quelli che invece stanno nel mondo di sotto, a testa in giù. Le due parti non si conoscono e pensano di essere diverse tra loro, ma le differenze, in verità, sono pochissime e andando al di là di alcune diversità si capisce che i protagonisti sono tutti uguali. Le due parti potrebbero rappresentare Sud e Nord del mondo e ciò anche per il riferimento che nel testo si fa alle stagioni. Il testo gioca moltissimo sulla simmetria, sui punti di vista che cambiano, ma non troppo, solo ruotando il libro. Le immagini sono divertenti, simpatiche e le figure sono stilizzate e raffigurate con colori tenui, dei toni pastello. Questo gioco di specchi e continue simmetrie diventa un elemento di gioco per il piccolo lettore che si intrattiene a scovare le differenze tra la parte di sopra quella di sotto. Con il finale, in cui la linea rossa che separava le pagine svanisce e i personaggi si trovano insieme, senza riferimenti al sopra e sotto, l'autrice fa capire che le diversità, sono solamente delle categorie e che, una volta privati di quei punti di riferimento che vengono dati per scontati, non hanno più alcun senso e svaniscono (fig. 4).

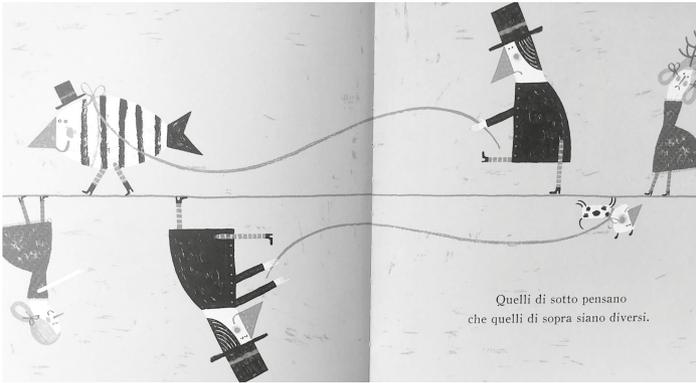


Fig. 4

*Nel mondo ci sono... (Dans le monde il y a...)* (2012), scritto da Benoit Marchon e illustrato da Robin. Traduzione di Luisella Arzani, edizione Giralangolo, età di lettura: 3-6 anni è un albo che, attraverso grandi illustrazioni a tutta pagina e un testo composto da frasi molto brevi, che fanno da introduzione alle immagini, spiega cosa c'è nel mondo. Vengono presentate una rassegna di situazioni diverse, felici e tristi, che raccontano ai bambini la realtà di un mondo pieno di cose belle ma anche di cose meno piacevoli. L'albo narra delle bellezze della natura, delle abitudini delle persone, della ricchezza e della povertà, dell'amore, e della malattia. Gli autori vogliono ricordare che il mondo è di tutti, in particolare di ogni bambino, che ha ancora tante cose da scoprire, inventare, ma soprattutto rappresenta il futuro. Le illustrazioni, molto curate, sono le protagoniste dell'albo, simpatiche, divertenti e dai colori vivaci, diventano anche oscure quando raccontano i danni e le ingiustizie del mondo, suscitando nel bambino la curiosità e stimolando alla riflessione e al dialogo con l'adulto sui temi della diversità, del rispetto dell'altro e dell'ambiente (fig. 5).

*Due destini* (2014), scritto e illustrato da Renzo di Renzo e Sonia M. L. Possentini, edizioni Fatatrac, età di lettura 6 anni. Un albo di grande formato costruito attraverso una narrazione a due voci, quella di una bambina italiana, Rosa, e quella di un bambino etiope, Meskerem. Il racconto inizia ancor prima del concepimento dei bambini e prosegue fino alla vita adulta, quando, per caso i due protagonisti si incontrano in Africa. La narrazione parallela delle vite dei due bambini è un modo che gli autori usano per raccontare due infanzie molto diverse tra di loro. La madre di Meskerem

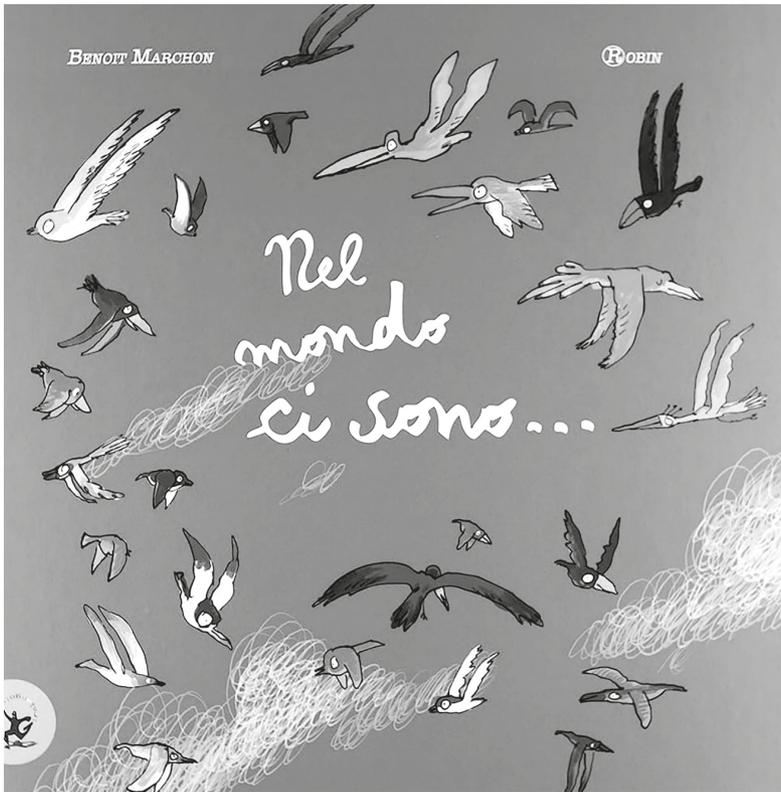


Fig. 5

muore durante il parto, la vita del bambino etiope è molto dura, attraverso il suo racconto si parla della condizione di tanti bambini che soffrono la fame, le malattie, la povertà. Un testo molto poetico e delicato che, letto ai bambini, permette di aprire lo sguardo verso mondi e situazioni molto diverse da quelle della nostra realtà quotidiana e aiuta a capire che nel mondo non tutti i bambini hanno le stesse occasioni e gli stessi privilegi. Le dettagliatissime illustrazioni, quasi delle fotografie, richiamano i paesaggi e le ambientazioni dell'Africa, i volti dei bambini in primo piano, sono un accompagnamento alla lettura del testo che ha in questo albo un ruolo prevalente (fig. 6).



illustrazione di Sonia M. L. Possentini per Due Destini, FATATRAC

Fig. 6

### 4.3 Storie di bambini migranti

Il terzo gruppo è composto da albi illustrati che più specificatamente affrontano il tema delle migrazioni e che vedono protagonisti bambini migranti costretti a lasciare la loro terra d'origine per scappare dalla guerra, dalla violenza, dalla miseria. I piccoli protagonisti di queste storie si ritrovano a compiere un lungo viaggio, da soli o con la famiglia, e sperano di raggiungere un mondo migliore e trovare quella serenità persa o mai conosciuta. Sono perlopiù testi che affrontano una tematica attualissima ma non semplice e proprio per questo sono più indicati per una fascia d'età maggiore rispetto a quella prescolare. È necessario tuttavia inserirli in questa analisi proprio per il modo delicato con cui riescono a trattare un argomento di così grande attualità. È utile e apprezzabile che eventi così importanti che coinvolgono così tante persone non siano taciuti, ma anzi proprio la lettura di questi albi può essere la modalità privilegiata per affrontare l'argomento con i bambini, stimolando una riflessione costruttiva. Questi testi sono principalmente racconti di viaggi che in alcuni casi finiscono bene e in altri meno bene; alcuni raccontano queste odissee in maniera lineare, altri come un ricordo appena accennato, altri ancora lo raccontano in tutta la loro drammaticità non nascondendo anche in momenti più difficili, ma tutti hanno il pregio di raccontare il perché queste persone si trovano ad affrontare questi pericoli. La narrazione analizza con modi, parole e illustrazioni differenti, le ragioni profonde che spingono

una persona a lasciare gli affetti, la propria terra, a mettere in pericolo la propria vita pur di arrivare in un posto che si pensa più sicuro.

*Aliou dell'acqua* (2009), scritto da Roberto Piumini, illustrazioni di Cecco Mariniello, edizione Coccole e Caccole, età di lettura 6 anni. Roberto Piumini racconta con delicatezza, realismo e molta chiarezza la storia dell'adolescente Aliou, nato e cresciuto in Mali, un territorio enorme, ma prevalentemente desertico. Rimasto orfano molto presto, Aliou decide di andare via dal suo villaggio per cercare fortuna al nord, guadagnare qualcosa e aiutare i suoi fratelli più piccoli. Inizia così per lui un lungo viaggio che lo porta fino in Libia. Ma per imbarcarsi e raggiungere l'Europa occorrono tanti soldi, necessari per il viaggio. Alla fine, riesce ad imbarcarsi su un peschereccio, insieme ad altri emigranti come lui. La carretta dal mare fa paura, gli scafisti sono a tratti violenti, qualcuno perde la vita durante la notte. Arrivati in Sicilia Aliou si finge più grande per non finire in un centro d'accoglienza, inizia per lui una nuova vita. Una storia che vuole dare voce ai tanti che, come Aliou, affrontano un lungo viaggio per raggiungere l'Europa, ma Roberto Piumini si sofferma su quello che avviene prima di raggiungere l'Europa. La povertà, la siccità, un terreno arido che offre poco per sopravvivere. Diventato orfano il ragazzino sente su di sé la responsabilità dei suoi fratelli che lo spingono ad andare via. Dopo la faticosa traversata nel deserto, Aliou, e come lui tanti altri, è costretto, da persone senza scrupoli, a trovare i soldi per potersi pagare il viaggio, mettendo in luce un aspetto, quello degli scafisti e di coloro che speculano sulla disperazione di queste persone. Ma Aliou non si dà per vinto e lavora duramente per arrivare allo scopo. Le illustrazioni, molto chiare, ben delineate, quasi elementari nella loro studiata semplicità, presentano una perfetta rispondenza col testo scritto, anch'esso semplice e molto scorrevole. La traversata del Mediterraneo, tuttavia, non viene descritta in modo tragico, come invece accade in altri testi, e anche il momento della morte di qualcuno è raccontato in modo delicato (fig. 7).

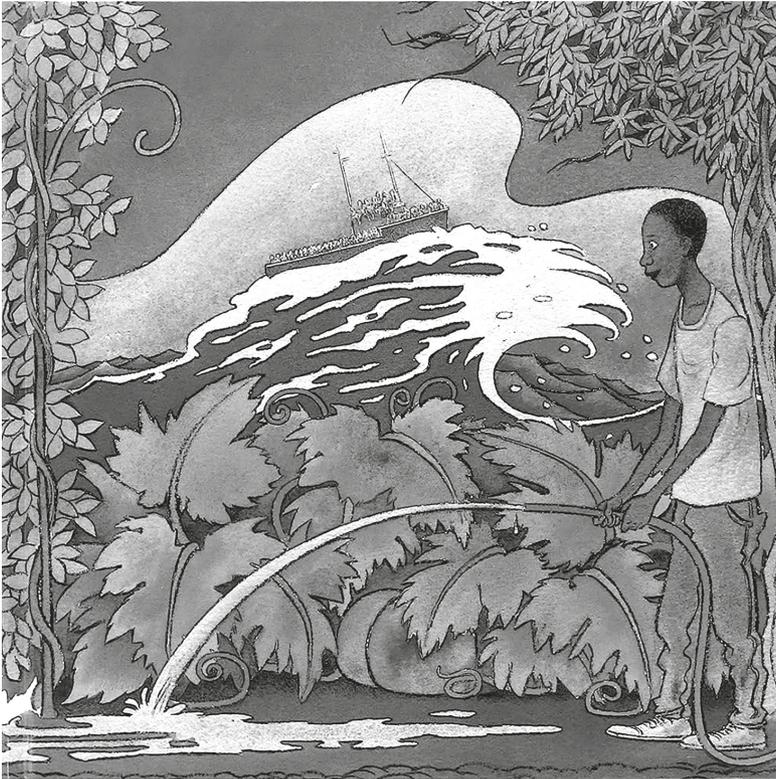


Fig. 7

*Un giorno un nome incominciò un viaggio* (2014), scritto da Angela Nannetti, illustrato da Antonio Boffa, edizioni gruppo Abele, età di lettura dai 5 anni. È un albo che con sensibilità riesce a raccontare un evento tragico. È la storia di una bambina migrante "Quella che danza coi narcisi", questo è il suo nome, che affronta, da sola, un lungo viaggio. Lascia il suo villaggio sugli altopiani e inizia un viaggio attraverso il deserto, a piedi, sui camion, viene rinchiusa in case di fango. Ogni tappa di questo viaggio è scandita dalla paura, dalla nostalgia per la sua terra, dallo smarrimento dei punti di riferimento come il tempo, che scorre in maniera indefinita e la perdita progressiva di pezzi del suo nome, che ogni volta viene accorciato, "senza amore e senza conoscenza", dalle guardie dei centri di detenzione dove viene rinchiusa. Infine, la bambina riesce a salire su un'imbarcazione, ma

muore annegata durante la traversata, perduta tra le onde del mare in tempesta. Nel cimitero in cui viene sepolta, le danno il nome, ormai cortissimo, di Anna. Nel paese sugli altipiani, intanto, torna la primavera e una nuova bambina dal nome "quella che danza coi narcisi" viene alla luce. Un testo profondo, intenso, che non fa sconti, raccontando i fatti nella loro drammaticità; anche le illustrazioni, realizzate con colori cupi, coerenti con le parole, trasmettono lo smarrimento e l'angoscia provata dalla bambina e da quelli che, come lei, si trovano ad affrontare questa tragedia. Solamente alla fine l'autrice restituisce speranza, sull'altopiano la vita, con la sua forza, rifulge e i colori delle illustrazioni si fanno nuovamente chiari e allegri, "tutti ripresero a danzare, gli aironi, le gazzelle, i pastori e le madri. E anche le parole, poiché era arrivato il tempo di essere felici"(fig. 8).

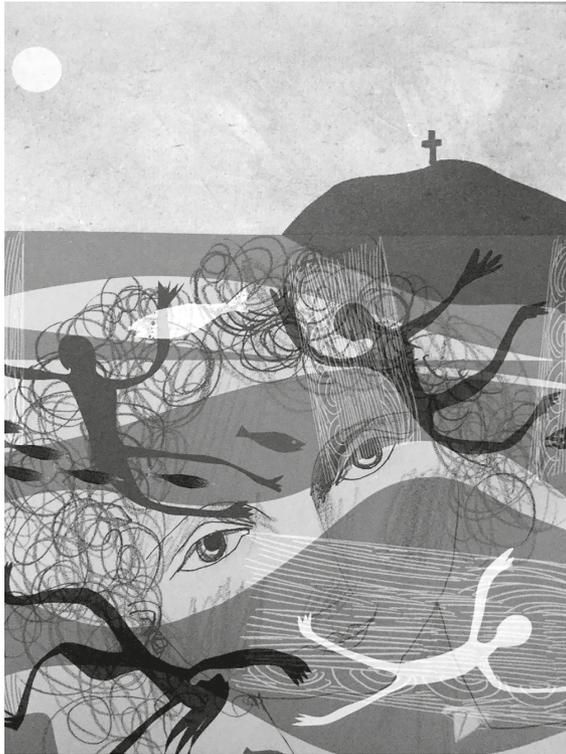


Fig. 8

*Il viaggio* (The journey) (2016), scritto e illustrato da Francesca Sanna, edizioni Emme, età di lettura 5 anni. Attraverso la voce narrante di una bambina, un racconto che parla di fuga dalla guerra, il viaggio verso una nuova terra e la speranza di un futuro di pace. Questo albo illustrato racconta con delicatezza e con un sapiente equilibrio tra testo e illustrazioni la dolorosa condizione di quanti sono costretti a fuggire dalla guerra, con le difficoltà e i pericoli che tutto questo comporta. Il libro si apre con l'immagine di una famiglia felice, in spiaggia, i colori chiari, evocano probabilmente una città del Medio Oriente, il mare però, da una parte è nero e minaccioso, preavvisa che qualcosa sta per succedere. Infatti, nella tavola successiva quel mare si trasforma in un mostro con delle mani che spazzano via tutto, la serenità della famiglia, la città; è il caos. Tutto si fa scuro, la guerra porta via il papà, di lui, sulla tavola completamente nera non rimangono che gli occhiali. Tutto cambia. Le mani scure minacciano la mamma e i due bambini decidono di lasciare la loro casa, per andare in un luogo dove non troveranno paura. Preparati i bagagli, salutato il gatto e lasciata la casa inizia il viaggio; di notte e poi lungo giorni e giorni. In macchina, nascosti in mezzi di fortuna, i due protagonisti si rendono conto che "più lontano andiamo più cose abbandoniamo". La fuga clandestina spoglia, a poco a poco, la famiglia di ogni bene materiale. Arrivati al confine, senza niente, i protagonisti sono piccolissimi di fronte ad una foresta scura e minacciosa e di fronte ad una guardia di frontiera, che con la sua mole li sovrasta impedendo loro di passare oltre. La paura è tanta, ma i bambini riposano rassicurati tra le braccia della mamma. Le guardie continuano a cercarli e sono rappresentate, grandi, con visi minacciosi e mani enormi. La salvezza arriva da un'ombra scura con occhi enormi che, in cambio di denaro, fa passare la famiglia oltre il confine. Ma il viaggio non è ancora concluso. La visione del mare, immenso, si apre davanti a loro e piccolissime, sulla collina e sulla riva s'intravedono delle figure nere che attendono di salire a bordo di una barca rossa. Nel cielo stormi di uccelli migratori. Il viaggio in mare è ancora una volta carico di paura, le persone sono strette tra di loro, quasi senza spazio, "la barca va su e giù, e le onde diventano grandi e grosse. Sembra che il mare non finirà mai". Il viaggio non si conclude con l'arrivo sulla terraferma, ma la mamma ricorda ai bambini che loro sono fortunati ad essere ancora tutti insieme. Si prosegue su un treno, con gli uccelli migratori che nel cielo sembrano accompagnarci in questo viaggio. Il libro si conclude con la speranza di riuscire a trovare, finalmente, un posto dove stare: "gli uccelli stanno migrando proprio come noi. Anche loro devono fare un lungo viaggio, ma non devono superare

nessun confine. Chissà se noi, come questi uccelli, un giorno riusciremo a trovare una nuova casa. Una casa dove saremo al sicuro e ricominceremo la nostra storia". Come in un sogno, la mamma e i bambini viaggiano su di un fenicottero, attornati da altri uccelli, tutti diversi, verso una nuova vita. L'autrice, in una nota, precisa che questo libro è nato dopo aver ascoltato le storie di tanti migranti, la narrazione, frutto di fantasia, è l'insieme delle vicende di tutte queste persone e vuole essere un omaggio al loro vissuto, alla loro determinazione e al loro coraggio. Le bellissime illustrazioni, molto evocative, che accompagnano la narrazione con colori intensi, rendono perfettamente quello che le parole dicono e nei volti dei bambini e della mamma si leggono le emozioni che di volta in volta essi provano (fig. 9).

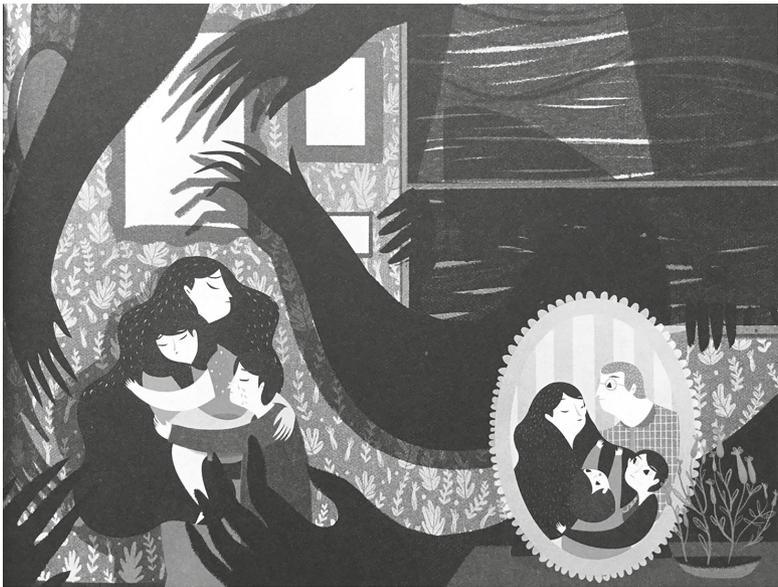


Fig. 9

## Conclusioni

Come è stato messo in evidenza, la lettura – ed in particolar modo la lettura ad alta voce, sia che avvenga da soli, sia che venga condivisa con il *care giver* – non si dimostra solamente un'attività importante nella formazione del bambino, anche per il suo sviluppo emotivo e relazionale, ma si configura come veicolo privilegiato per la fruizione di esperienze e punti di vista che non sarebbero altrimenti conoscibili. Il processo narrativo aiuta i piccoli lettori a confrontarsi con l'ambiente che li circonda e con quella realtà altra che esce dalle potenzialità esperienziali del bambino, aiutandolo a comprendere meglio le dinamiche che governano gli spazi e le società che esulano dall'ambiente quotidiano. La narrativa dedicata all'infanzia si dimostra, inoltre, particolarmente duttile e versatile: non vi è argomento troppo tabù o troppo complesso che questa non possa trattare, qualora gli autori sappiano dimostrare la giusta sensibilità e i dovuti accorgimenti. Nei testi presi in considerazione, tematiche quali diversità, differenze, paura di ciò o di chi non si conosce, sono presentate in varie forme e con stili diversi, tutte però con il giusto equilibrio tra l'aspetto serio e quello faceto, senza alcun intento precettistico, ma piuttosto con l'obiettivo di raccontare storie che hanno l'effetto di far assimilare, a chi legge, il concetto che la diversità è parte integrante della vita e che in essa risiede una delle maggiori ricchezze di questo mondo. La capacità di sovrapporre le proprie esperienze a quelle altrui, che si sviluppa già in tenera età, consente al bambino di generare collegamenti col proprio vissuto, interiorizzando, pian piano, concetti come tolleranza, solidarietà, rispetto altrui. Qualora taluni passaggi dovessero dimostrarsi troppo oscuri o complessi, la mediazione del *care giver* si configura come solida guida per ritrovare il cammino e non smarrirsi fra le pagine. Il parallelismo lettore-personaggio, inoltre, frutto dell'immedesimazione, consente a chi legge di entrare in relazione empatica con i protagonisti delle storie, favorendo al contempo lo sviluppo dell'empatia e della capacità d'immedesimarsi nel prossimo, sia questo il proprio fratello, come il vicino di casa o il ragazzo che è arrivato da pochi giorni in classe dopo un lungo viaggio. Gli animali protagonisti delle storie, in particolare, svolgono questo ruolo importante: offrire la possibilità di effettuare confronti tra gli animali che presentano delle differenze, stimolando la curiosità del bambino, e iniziando a metterlo nella condizione di comprendere che le differenze non solo esistono, ma che sono anche parte della realtà di tutti i giorni e quindi da non considerarsi sbagliate o da cancellare, ma anzi da rispettare e valorizzare in quanto

proprio la loro diffusione le fa rientrare "nella norma". Questi albi, dunque, si dimostrano, particolarmente utili nei percorsi di lettura e nelle attività laboratoriali di quei progetti che hanno come obiettivo didattico il favorire il dialogo, l'incontro, l'accettazione dell'altro, la solidarietà. I testi che nello specifico trattano l'argomento dei minori migranti sono anch'essi delle opere molto importanti per affrontare con i bambini un argomento così attuale che, proprio a causa della sua complessità e drammaticità, richiede un approccio particolarmente sensibile e ponderato. La narrazione delle storie dei migranti, inoltre, fa entrare in contatto i bambini con realtà a loro totalmente estranee e sconosciute, mettendo in scena i lunghi viaggi, i dolori e i pericoli che i protagonisti di queste storie hanno dovuto affrontare nei loro viaggi, fornendo una finestra non certo scontata su una realtà che rimane spesso ai margini dei riflettori sia del panorama sociale che di quello politico. Concludendo, possiamo certamente affermare che gli albi illustrati possono fare da luce guida in un sentiero di comprensione che conduce tutti, bambini come adulti, a specchiarsi nelle vite altrui, abbandonando i propri preconcetti e pregiudizi per abbracciare una più ampia visione del mondo capace di facilitare il rispetto dell'altro, del suo vissuto e della sua identità.

## Riferimenti bibliografici

- Bacchetti, F. et al. (2009), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Clueb, Bologna.
- Beseghi, E. (2013), *L'avventura dei lettori*, in Bacchetti, F. (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia*, Clueb, Bologna.
- Biagioli, R., Proli, M.G., Gestri, S. (2020), *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, Edizioni ETS, Pisa.
- Blezza Picherle, S. (2015), *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Caldin, R. (2016), *I percorsi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità*, «Education Sciences & Society», 7(2), pp. 102-126.
- Caldin, R., Polato, E., Claudet, P. (2009), *Toccare, immaginare, imparare. Il ruolo dei libri come mediatori*, in Sola, S., Terrusi, M. (a cura di), *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*, Lapis, Aversa, pp. 20-31.
- Cambi, F. (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.
- Cardarello, R. (2010), *Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia*, in Bac-

- chetti F. (a cura di), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*, Luigi, Napoli, pp. 57-87.
- Catarki, M., Macinai, E. (2015, a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Edizioni ETS, Pisa.
- Di Rienzo, A. (2007), *I Progetti di educazione interculturale al nido*, in Bolognoli, I., Di Rienzo, A., Lorenzini, S., Pileri, A. (a cura di), *Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*, FrancoAngeli, Milano.
- Di Rienzo, A. (2007), *Per una cultura dell'accoglienza*, in Bolognoli, I., Di Rienzo, A., *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Favaro, G. (2011), *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*, Giunti, Firenze.
- Freschi, E. (2008), *Le letture dei piccoli. Una proposta di "categorizzazione" dei libri per bambini da 0-6 anni*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI).
- Lepri, C. (2016), *Le immagini raccontano. L'iconografia nella formazione dell'immaginario infantile*, Edizioni ETS, Pisa.
- Lepri, C. (2019), *Education on Diversity. The Contribution of Early Childhood's Literature*, «Studi sulla formazione», 2, pp. 325-336.
- Lepri, C., Baldini, M. (2022), *Inclusione e letteratura. Percorsi formativi attraverso l'albo illustrato*, in Quagliata, A., Lepri, C., Bocci, F., Cantatore, L. (a cura di), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded*, Romatre press, Roma, pp. 35-51.
- Manghi, S. (2013), *Giocare con le differenze*, in Parodi M. (a cura di), *Gli adulti sono bambini andati a male*, Sonda, Casale Monferrato, pp. 112-122.
- Ongini, V. (2001), *Lo scaffale multiculturale*, Mondadori, Milano.
- Pretelli, M. (2011), *L'emigrazione italiana negli Stati Uniti*, Il Mulino, Bologna.
- Sannipoli, M., Filomia, M. (2017), *Il diritto alla lettura dei bambini con Bisogni Educativi Speciali: l'esperienza italiana degli IN-book*, «Lifelong, Lifewide Learning (LLL)», 13(29), pp. 78-90.
- Sannipoli, M. (2023), *La formazione in servizio e le pratiche inclusive: consapevolezza pedagogiche in dialogo*, «Lifelong, Lifewide Learning (LLL)» 19(42), pp. 45-52.
- Terrusi, M. (2020), *Albi illustrati senza parole per l'inclusione. Riflessioni di metodo sulla lettura, fra forma e metafora*, in Emili E. A., Macchia V. (a cura di), *Leggere l'inclusione. Albi illustrati per tutti e per ciascuno*, Edizioni ETS, Pisa.
- Todaro, L. (2019), *Un'area di grandi successi e di notevoli trasformazioni, tra fenomeni di moda ed evoluzione delle forme di scrittura: segnali e tendenze di cambiamento nella recente letteratura Young Adults*, in Barsotti, S., Cantatore, L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi, simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma.

- Tondarini, I. (2012), *Meccaniche celesti: come funziona un albo illustrato*, in Hamelin (a cura di), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli Editore, Roma.
- Trisciuzzi, M.T. (2020), *Sguardi altri sulla diversità. Leggere fuori dai margini*, in Emili, E.A., Macchia, V. (a cura di), *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*, Edizioni ETS, Pisa.
- Zizioli, E. (2017), *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*, Sinnos, Roma.

## Bibliografia libri per l'infanzia

- Alemagna, B. (2009), *Nel paese delle pulcette*, Phaidon, Londra.
- Di Renzo, R., Possentini (2014), *Due destini*, Fatatrac, Caselecchio di Reno.
- Ferri, G. (2016), *Abbasso i muri*, Minedition, Zurigo.
- Macri, G., Zanotti C. (2016), *Puntino, nuinui*, Chermignon.
- Marchon, B. (2012), *Nel mondo ci sono...*, Giralangolo, Torino.
- Nanetti, A., Boffa, A (2014), *Un giorno un nome incominciò un viaggio*, Gruppo Abele, Torino.
- Piumini, R. (2009), *Aliou dell'acqua*, Coccole e caccole, Belvedere Marittimo.
- Sanna, F. (2016), *Il viaggio*, Emme Edizioni, Milano.
- Valdivia, P. (2009), *Quelli di sopra e quelli di sotto*, Kalandraka, Firenze.

## PARTE SECONDA



## INTRODUZIONE ESPERIENZE E TERRITORI

Raffaella Biagioli

Università degli Studi di Firenze

### 1. La formazione dei Dirigenti Scolastici attraverso il Master FAMI in distant learning A.A. 2021/2022

La formazione rappresenta un processo continuo affinché gli insegnanti, sollecitati dai Dirigenti, siano motivati a progettare, a condividere azioni e buone pratiche da attuare con il territorio per consolidare la consapevolezza che la scuola è anche un luogo di produzione di cultura per processi generativi di socialità democratica e ci consente di ripensare la categoria di differenza per cogliere la complessità dell'esperienza biografica dei soggetti in formazione, migranti, post migranti e i cosiddetti autoctoni, con l'obiettivo di dare senso a una lettura plurale dei contesti educativi, cogliendovi l'intreccio di molteplici fattori di identificazione ed assi di differenziazione (Zoletto, 2019, p. 30). Per fruire pienamente del potenziale offerto dalle nuove tecnologie, evitandone le insidie e prendendo atto delle criticità e del grande potenziale che esse presentano, occorre progettare e realizzare appositi percorsi formativi per i docenti utili, non solo a far acquisire loro conoscenze in merito alle TIC, ma anche a renderli competenti al fine di promuovere e sostenere, per gli studenti, un apprendimento attivo e collaborativo. Il percorso universitario preposto alla formazione dei dirigenti italiani si è articolato su diversi snodi: dalla connessione tra saperi teorici e pratiche per migliorare gli interventi gestionali nelle istituzioni, all'analisi delle azioni da intraprendere attraverso la progettazione di un project work che ha utilizzato uno schema condiviso con tutti e che ha permesso una documentazione diffusa che può essere considerata anche un pretesto per ricorsive negoziazioni di senso, in chiave intersoggettiva da parte di chi l'ha prodotta. Tale scheda prevedeva la descrizione progettuale, la valutazione

dell'impatto, l'implementazione dell'intervento educativo sul piano didattico-organizzativo e la valutazione dei risultati conseguiti dai soggetti-target grazie all'intervento educativo focalizzando, in dettaglio, i seguenti aspetti:

- conoscenze e abilità conseguite dai soggetti target alla fine dell'intervento educativo e quanto si sono discostate da quelle previste in fase di progettazione;

- competenze (disciplinari, trasversali, tecnico-professionali) maturate dai soggetti target alla fine dell'intervento educativo – miglioramenti significativi rilevati rispetto all'acquisizione degli apprendimenti e/o alla maturazione di comportamenti tra la fase iniziale e quella finale dell'intervento educativo – in che misura la progettazione e realizzazione dell'intervento educativo in questione ha migliorato il clima interno all'organizzazione (relazioni, comunicazione tra docenti e personale scolastico, con la dirigenza, risoluzione di conflitti, livello di cooperazione, confronto intra ed inter-istituzionale) e se ha contribuito alla ridefinizione delle politiche adottate dal management dell'istituzione scolastica;

- se sono stati individuati incentivi e premialità per il personale scolastico.

L'idea progettuale ha offerto percorsi culturali di apprendimento e d'integrazione attenti alla multidimensionalità dei bisogni formativi degli studenti, alle loro competenze e ai diversi percorsi personali di crescita e sviluppo. È emerso quanto sia importante portare a sistema una serie di azioni in modo che siano coinvolti tutti gli attori: insegnanti personale tecnico amministrativo studenti e loro famiglie, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana nella scuola dai tanti volti, e promuovere l'educazione alla cittadinanza per prevenire l'esclusione sociale dei soggetti deboli. Destinatari dell'intervento educativo, pertanto, sono diventate anche le famiglie che hanno potuto acquisire, assieme ai loro figli, le competenze digitali necessarie per utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione al fine di interagire con la scuola oltre alle competenze linguistico-comunicative. Come afferma Folgherati (2016), assumere una logica di rete comporta rafforzare dei legami e creare opportunità di comunicazione fra persone che convergono verso un'azione condivisa e tra i dirigenti è emersa l'esigenza di progettare in un'ottica di sistema, promuovendo una formazione in servizio per insegnanti volta a migliorare il rapporto scuola-famiglie per trasformare una cultura di riproduzione e dominazione (Bourdieu, 1970) in una cultura di partenariato basata sul dialogo e la cooperazione. In tal modo è possibile superare le accuse e le forme di reciproco ostracismo tra

sistemi educativo-formativi e famiglie, per sottolineare, di contro, l'imprescindibilità di forme inedite di partenariato.

L'individuazione di un intervento educativo significativo in contesti multiculturali (inerente le tematiche del Master) ha previsto la possibilità di utilizzare una scheda di descrizione da parte di tutti e di ciascuno, in cui è stato chiesto di valutare l'impatto e l'implementazione rispetto ad altre esperienze precedenti. Questo ha permesso un considerevole miglioramento della qualità e dei tempi di realizzazione delle azioni effettuate. La progettazione è stata preceduta da un'attività di formazione-mentoring, che consisteva nell'ascoltare gli insegnanti delle istituzioni scolastiche per capire bisogni e opinioni. Sono stati utilizzati spunti teorici che hanno affrontato il tema del rapporto tra micro e macro, in un'ottica di rivisitazione del curriculum in chiave contestuale. La relazione tra dimensione locale e globale è stata sempre al centro delle riflessioni sul tema dell'ecologia, nel suo senso più ampio, utilizzando il modello di Kirkpatrick (1976), che considera la ricaduta dell'intervento educativo sul soggetto-target, sugli operatori educatori che lo hanno attuato, sull'organizzazione che lo ha promosso (triangolazione degli effetti). Il modello di Kirkpatrick, infatti, parte dal presupposto che la valutazione deve accompagnare e monitorare ogni fase dell'intervento educativo. Più precisamente esso propone quattro step di valutazione, indicando per ciascuno di essi finalità e strumenti utilizzabili in qualsiasi organizzazione formativa:

- Livello 1: Reazione (gradimento)
- Livello 2: Apprendimento
- Livello 3: Trasferimento di conoscenze/competenze
- Livello 4: Risultati per/sull'organizzazione

Utilizzando la scheda di descrizione che riportava la valutazione dell'impatto, l'implementazione di un intervento educativo in contesti multiculturali ha evidenziato la valutazione dell'efficacia, (cioè il rapporto tra obiettivi previsti e risultati raggiunti) e la valutazione dell'impatto come valutazione dell'efficienza: rapporto tra obiettivi previsti, risultati raggiunti, risorse impiegate, tempi di realizzazione e i benefici della valutazione dell'efficacia-efficienza degli interventi educativi (Capperucci, 2007). In tal modo è stato possibile promuovere una concezione dell'educazione come intervento trasformativo e migliorativo orientato al raggiungimento di risultati concreti e ad aumentare la consapevolezza dei soggetti-target (studenti e le loro famiglie) rispetto al valore personale e sociale degli interventi educativi. Inoltre, è stato possibile incentivare negli insegnanti l'apprendimento e il confronto tra pari e incidere sulle

politiche, sulle decisioni strategiche, sul management, sulla pianificazione dell'offerta formativa e sull'uso delle risorse delle istituzioni scolastiche. A partire dagli esiti di apprendimento gli insegnanti e l'organizzazione ricevono, infatti, un feedback sull'efficacia e sull'impatto che l'iniziativa ha avuto sui destinatari. Gli esiti di apprendimento forniscono informazioni utili sull'efficacia dell'organizzazione dell'intervento educativo, sulle azioni formative proposte, sulle metodologie impiegate, sull'uso delle risorse/strumenti, sulla professionalità degli insegnanti. Valutare questo genere di trasferimento significa riconoscere quali cambiamenti, nel comportamento e nell'apprendimento (individuale e di gruppo), sono derivati dall'intervento educativo, ovvero rilevare l'effettivo utilizzo nel contesto scolastico (in più discipline, in altri progetti, in esperienze informali promosse dalla scuola), ma anche in contesti extrascolastici (in famiglia, in attività ludico-sportive), delle conoscenze, abilità e competenze acquisite grazie a tale intervento. tra scuole e famiglie (Biagioli, Ongini, Papa, 2021). Il percorso ha infatti previsto percorsi di educazione per i genitori volti a migliorare la partecipazione alla vita scolastica e a rafforzare le competenze dei genitori con figli adolescenti e preadolescenti, offrendo loro gli strumenti per un rapporto costruttivo con il mondo scolastico nell'ottica della creazione di una comunità educante e non solo di una scuola intesa come edificio fisico, mettendo l'accento sulla centralità del coordinamento pedagogico tra i vari soggetti nella costruzione della trama relazionale.

## 2. Il percorso formativo

L'approccio interculturale non si limita a declinare gli obiettivi e i contenuti, ma richiede di rivisitare anche la metodologia e le modalità di trasmissione delle conoscenze, l'organizzazione scolastica, intesa come pre-condizione per poter svolgere attività didattiche coerenti con gli obiettivi individuati, e di prevedere modalità di valutazione adeguate (Biagioli, 2020). Il Master si è fondato su un paradigma fenomenologico, ovvero quello di intraprendere azioni di ricerca-azione nei propri contesti scolastici per migliorare le proprie esperienze di insegnamento e, a partire dai bisogni degli alunni, presentare elementi di innovazione da poter riprodurre in altri contesti geografici e culturali. La predisposizione di un project work da parte di ogni insegnante partecipante al Corso ha permesso, inoltre, di documentare le esperienze realizzate attraverso il progetto con attenzione costante alle rilevazioni dei risultati. Tra i diversi metodi

della ricerca pedagogica, la ricerca-azione rappresenta, senza dubbio, uno strumento in grado di coniugare indagine scientifica e cambiamento sociale. Sviluppata negli Stati Uniti negli anni Quaranta del Novecento per opera di Kurt Lewin (1890-1947), che conia il termine "Action Research", la ricerca-azione si propone non solo di acquisire informazioni per arricchire il quadro conoscitivo rispetto ad un determinato oggetto di indagine, ma anche di analizzare le pratiche del contesto indagato per introdurre innovazioni. Si tratta di un metodo che coniuga teoria e prassi, poiché indirizza la ricerca direttamente ad un'azione, nel quadro di una trasformazione da realizzare in contesti educativi, psicologici e sociali, in base a specifici criteri che consentono di essere consapevoli delle caratteristiche dell'innovazione introdotta, nonché di monitorarla e valutarla, in vista di una sua eventuale ridefinizione. Dal punto di vista procedurale, il modello di ricerca-azione classico formulato da Lewin si articola in una serie di spirali, ciascuna delle quali include un ciclo di pianificazione (con la redazione di un piano di ricerca-azione che intenda perseguire un determinato obiettivo), azione (che consiste nella realizzazione di un cambiamento nel contesto), osservazione (con la raccolta di dati ed elementi utili al monitoraggio dell'azione) e riflessione (relativa alla valutazione dell'efficacia dell'intervento), con il passaggio finale alla spirale successiva. È stato pertanto possibile realizzare un'azione nel contesto scolastico, tra le seguenti:

- Sensibilizzazione delle famiglie e delle comunità sull'importanza dell'infanzia nella crescita dei propri figli e in vista di un migliore e più precoce processo di socializzazione;

- Ripensamento e riflessione critica sui criteri che guidano l'inserimento degli alunni neoarrivati nelle classi, al fine di evitare ulteriori ritardi scolastici. (A tal proposito è stata utile una raccolta di buone pratiche sulle scelte dell'inserimento, sulle modalità organizzative e didattiche efficaci, l'elaborazione di un periodo prescolastico all'interno del quale poter iniziare un percorso sulla lingua prima dell'inserimento a scuola);

- Ripensamento della didattica in chiave interculturale (es. didattica interculturale della storia, della matematica), percorsi per il contrasto ai pregiudizi e agli stereotipi, percorsi di educazione alla cittadinanza attiva;

- Organizzazione accurata della fase di orientamento per il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore, momento delicato nel quale si scorge spesso una difficoltà da parte delle famiglie e dell'alunno/a di operare una scelta consapevole (opuscoli plurilingue, incontri mirati, presenza di mediatori);

- Organizzazione di laboratori di L2, per le diverse fasi di apprendi-

mento e a diversi livelli. Valorizzazione della lingua d'origine degli alunni stranieri, sperimentazione di bilinguismo nella classe promuovendo l'insegnamento a tutti gli alunni di altre lingue di cui alcuni sono portatori; incoraggiamento e valorizzazione della presenza delle famiglie durante il percorso formativo dell'alunno/a, coinvolgendo nel processo di inserimento, socializzazione e apprendimento. La ricerca-azione è, infatti, una forma di indagine di autoriflessione, intrapresa da coloro che partecipano in situazioni sociali ed educative, allo scopo di migliorare la razionalità e la fondatezza delle loro pratiche, della loro comprensione di tali pratiche e delle situazioni in cui sono messe in atto. La definizione è strettamente legata all'impegno che il singolo, o da solo o in collaborazione con altri, pone nell'investigazione riflessiva sulla propria pratica, sulle condizioni in cui essa si svolge e sui principi che l'hanno determinata. Il suo obiettivo è di fornire un contributo, nello stesso tempo, alle preoccupazioni concrete delle persone che si trovano in situazione problematica e allo sviluppo delle scienze sociali. La ricerca-azione avviene in classe, sul campo e non in condizioni sperimentali. Le azioni che si intraprendono per affrontare un problema sono sistematicamente monitorate e valutate: la fase di teorizzazione è legata alle giustificazioni logiche date alle scelte pratiche che si compiono quotidianamente in classe.

Gli assunti e i principi sottesi alla propria pratica vengono continuamente portati allo scoperto e messi in discussione, aspetto quest'ultimo che comporta comunque una serie di rischi e può determinare atteggiamenti difensivi. Essa è una trama di sviluppi e di elaborazioni che deve essere connessa costantemente con le realtà pratiche. Lo scopo non è la scoperta di verità ma l'ampliamento di possibilità (Biagioli, 2020). Alla progettazione delle azioni didattiche è stato affiancato il design di ambienti di apprendimento digitali – piattaforma – e di risorse didattiche presentate durante il percorso formativo, per rispondere in maniera efficace ai relativi bisogni dei soggetti in apprendimento. Le esperienze progettuali condotte hanno permesso di esplorare diverse proposte di ricerca empirica in educazione perseguendo una metodologia sistematica ma flessibile. La costruzione dei project work elaborati si è configurata come report finale delle attività dei singoli Corsisti e ha permesso di dare conto di quali tipologie di attività siano state utilizzate per il raggiungimento degli obiettivi prefissati e per sostenere la parte di analisi e di valutazione formativa e riflessiva. Le metodologie di ricerca, i protocolli, gli strumenti e le informazioni raccolte garantiscono l'equilibrio tra soggettività ed oggettività, tra chi guarda e colui che è guardato. La pluralità è, dunque, il punto di

partenza e l'obiettivo finale di questo percorso (Traverso, 2016).

Il project work finale, oltre a riportare la documentazione grafica della ricerca-azione effettuata, è stato integrato con filmati o altre realizzazioni connesse al lavoro svolto. Partendo dai riferimenti concettuali della ricerca-azione, attenta alla «complessa dinamicità delle situazioni educative reali» (Pellerey, 1980), nell'ambito delle esperienze, ha sviluppato una riflessione sui modelli didattici adottati e sulle metodologie in modo da supportare sul piano teorico quanto effettuato a livello operativo. Le azioni di sviluppo hanno assunto un andamento iterativo, secondo un'alternanza tra lavoro empirico e osservazione sul campo e hanno contribuito a migliorare la conoscenza della realtà della scuola nell'affrontare i problemi concreti attraverso una dialettica costante tra azione e riflessione secondo il paradigma della complessità, ovvero del prendere via via coscienza che l'insegnante "non fa ricerca" ma è "in ricerca". L'educazione interculturale è un percorso che non è sempre agevole ricostruire, e la richiesta di una maggiore professionalizzazione, insieme alla consapevolezza che occorre imparare ad apprendere, studiare i casi, utilizzando anche la ricerca-azione per migliorare i processi di coscientizzazione ed assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, sono fondamentali obiettivi ancora da raggiungere a pieno cerca" (Mortari, 2010). L'attenzione e il ruolo che l'Università di Firenze, mostra nei confronti della formazione degli insegnanti e dei Dirigenti in servizio nella scuola, dei principi e dei valori per l'elaborazione di modelli, alla ricerca di prospettive nuove, che riflettano sul nesso fondamentale tra la qualità della scuola e quello della formazione dei suoi insegnanti, incentrata sull'evoluzione della professione docente, sono, oggi più che mai, ritenuti imprescindibili. La formazione più accreditata fornisce gli insegnanti di strumenti metodologici per inserire la prospettiva interculturale nelle discipline scolastiche (storico-geografiche, letterarie, artistiche, scientifiche, ecc.). Infine, non può mancare l'immersione e la scoperta, per quanto parziale, di almeno un universo culturale degli immigrati, per confrontarsi con una diversità sperimentata e non solo immaginata (La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, ottobre 2007, MIUR).

## Riferimenti bibliografici

- Biagioli, R., Proli, M.G., Gestri, S. (2020), *La ricerca pedagogica nei contesti multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, Edizioni ETS, Pisa.
- Biagioli, R., Ongini, V., Papa, A. (2021, a cura di), *La scuola si racconta*, Edizioni Junior, Parma.
- Bordieu, P. (1970), *La reproduction Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, Paris.
- Capperucci, D. (2007), *La valutazione delle competenze in età adulta. Il contributo dell'experiential learning e dell'approccio riflessivo*, Edizioni ETS, Pisa.
- Folgherati, F. (2016), *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*, FrancoAngeli, Milano.
- Kirkpatrick, D.L. (1976), *Evaluation of Training*, in Craig, R.L., *Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development*, McGraw Hill, New York.
- Mortari, L. (2010), *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*, in «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 12(1/2), pp. 33-46. [https://doi.org/10.13128/Studi\\_Formaz-8583](https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-8583)
- Traverso, A. (2016), *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti e contesti*, Carocci, Roma.
- Zoletto, D. (2020, a cura di), *Ricerca-azione e trasformazione delle pratiche didattiche. L'esperienza del Piano pluriennale di formazione per le scuole ad alta incidenza di alunni stranieri*, FrancoAngeli, Milano.

# CAPITOLO I



1.  
L'APPROCCIO MULTICULTURALE A SCUOLA:  
PIETRA MILIARE O PIETRA D'INCIAMPO?

Marina Imperato

Dirigente scolastica, Osservatorio nazionale per l'integrazione  
degli alunni stranieri e l'educazione interculturale –  
Ministero dell'Istruzione e del Merito

Abstract

In questo saggio si approfondiscono alcune caratteristiche della scuola italiana, si riflette su alcuni dati di interesse, si esplorano metodi e strumenti possibili per creare/potenziare comunità orientate all'accoglienza, allo sviluppo della personalità, al benessere e al successo formativo in un clima positivo e collaborativo che aumenti lo spirito di cittadinanza attiva e di sviluppo sociale. In questa prospettiva i dirigenti scolastici sono in prima linea e accanto ai loro docenti: la gestione e l'organizzazione dell'approccio multiculturale richiede una circolazione continua di energia collaborativa.

Abstract

This essay explores some characteristics of the Italian school system, reflects on some data of interest, explores methods and tools to create/strengthen communities oriented towards hospitality, personality development, well-being and educational success in a positive and collaborative climate, able to increase the spirit of active citizenship and social development. In this perspective, school leaders are both at the forefront

and next to their teachers: the management and organization of the multicultural approach requires definitively a continuous circulation of collaborative energy.

Parole chiave/Keywords

Cambiamento, cura, comunità

Change, care, community

*«It is our moral obligation to give every child the very best education possible. Inclusive, good quality education is a foundation for dynamic and equitable societies».*

Desmond Tutu – Intervista del 21 aprile 2010 – Huffington Post

## Premessa

Per fare il punto sul ruolo della scuola italiana come cantiere per la multi/interculturalità occorre riconoscere, prima di tutto, la sua specificità in ambito europeo e di operare una riflessione che la esplori, perché troppo spesso negli ultimi anni, sono cambiate le prospettive, gli approcci e gli orizzonti di senso rispetto ad emergenze che hanno chiamato in causa proprio il sistema scolastico. Le difficoltà, le incertezze di gestione, le inadeguatezze delle strutture, il livello della formazione del personale scolastico chiamato ad accogliere i nuovi approcci e i nuovi bisogni, hanno prevalso nella considerazione collettiva – come ormai accade da anni – sugli interventi concretamente realizzati, sulle professionalità che non risparmiano energie e impegno, sulle disposizioni ministeriali, sui risultati raggiunti e sulle risorse (umane e finanziarie) realmente disponibili.

### 1. Da ricordare: l'Italia è una penisola

L'Italia è una penisola che si protende nel mar Mediterraneo: osservazione apparentemente banale e, nondimeno, troppo spesso negletta quando si esaminano, discutono, confrontano istituzioni, pratiche e risultanze del nostro Paese con quelle di altre nazioni europee.

La storia italiana è perciò segnata, a partire dalla più remota antichità, dalle ripercussioni che questa peculiarità geografica ha prodotto e conti-

nuova a produrre e i cui segni sono tuttora evidenti sul nostro territorio, nei nostri usi, dialetti, credenze, riti, cognomi, espressioni artistiche.

Per riprendere più da vicino il discorso sulla scuola è però necessario sottolineare che solo negli ultimi decenni della sua storia plurimillennaria il Mediterraneo è diventato luogo della geopolitica globale. Fino al XIX secolo, infatti, questo mare è stato uno spazio in cui la *complementarità*, lo scambio tra le sponde fatto di oggetti e di monete e di conoscenza, l'intreccio di persone, di tradizioni e di gastronomia, erano condizioni *naturali* e *necessarie*, nonostante i numerosi, drammatici conflitti che hanno insanguinato le sue acque fin da tempo immemore. L'età moderna ha visto contrapposti il Mediterraneo cattolico al Mediterraneo ottomano, ma ciò che davvero connota questo spazio è la sedimentazione di culture, lingue, religioni, scritture, narrazioni, arte. Gran parte delle nazioni che si affacciano sul Mediterraneo, lo *sentono* come patria, anche se — dal XVIII secolo — il Romanticismo ne ha fatto prevalere una percezione sublimata che ha reso questo spazio terracqueo *il luogo* per la vacanza, per la sospensione dalla quotidianità, per lo svago: tant'è vero che milioni di persone da nord a sud — in estate — *migrano* verso il Mediterraneo come luogo di riposo, di divertimento, di distacco dalla realtà quotidiana.

Il Mediterraneo è però — drammaticamente — anche luogo di ben altre migrazioni: da sud a nord, non stagionali, forzate, alla ricerca di possibilità e di condizioni di vita migliori. Migrazioni per la sopravvivenza. Per questo motivo l'età media di chi arriva in Italia non è alta: migliaia di giovani — dalla prima infanzia ai 30/35 anni — vengono accolti ogni anno nelle strutture ospitanti. Dunque, il *range* anagrafico di chi arriva via mare o via terra chiama in causa l'intero sistema educativo italiano: dai nidi ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), dalle sezioni primavera alle Università, dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, dalla scuola secondaria di primo grado all'articolato mondo della scuola secondaria di secondo grado (percorsi liceali, istruzione tecnica, istruzione professionale), fino agli Istituti Tecnici Superiori (ITS) e al sistema integrato dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

Dunque, tra le conseguenze indotte dalla posizione nel Mediterraneo, nella presente situazione geopolitica, è di tutta evidenza che, sebbene non esplicitamente, il ruolo affidato alla scuola italiana si spinge ben oltre il suo *naturale* mandato istituzionale (istruzione e formazione).

Alla base di qualsiasi processo di accoglienza, di inclusione e di integrazione vi è, infatti, una risposta alle domande di protezione di riconoscimento: a rischio sono soprattutto i membri delle seconde generazioni, figli

di almeno un genitore immigrato, nati e/o scolarizzati, in tutto o in parte, nel nostro Paese. Questi giovani, e con loro—anche se in misura diversa — i nuovi arrivati (NAI) sono alla ricerca di un benessere e di una identità che consenta loro di superare la condizione di estraneità che origina dalla sensazione di non sentirsi né parte della società in cui si è nati e cresciuti, ma neanche di quella della famiglia di origine (Catarci, Fiorucci, 2013).

Il compito e la sfida cui tutte le istituzioni sono chiamate dovrebbero perciò ispirarsi alle parole del filosofo e sociologo algerino Abdelmalek Sayad:

*‘Il migrante è sempre “fuori luogo”, preso nel paradosso di una “doppia assenza”. Una è l’assenza dell’immigrato dalla propria patria, l’altra è l’assenza dell’emigrato nelle cosiddette “società d’accoglienza”, nelle quali è incorporato ed escluso al tempo stesso’.*

Accanto a questa dolorosa consapevolezza, è bene anche rammentare che l’educazione e l’istruzione sono processi di lunga durata e che richiedono anch’essi di essere maneggiati con la massima cura perché, come sottolineato nelle “Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione”, tutta l’azione educativa deve essere rivolta alla ‘persona’:

*“Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l’originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali”* (2002, p. 5).

## 2. Il cambio di passo delle scuole del XXI secolo

Il XXI secolo ha portato con sé una ventata di cambiamenti dalle potenzialità rivoluzionarie nella scuola italiana: ci riferiamo all’attribuzione dell’autonomia, al conseguente mutamento del ruolo dei capi d’istituto (da direttori didattici/presidi a dirigenti), al passaggio dai ‘programmi’ di ascendenza ministeriale alle indicazioni disciplinari, al passaggio dalla didattica per l’acquisizione di saperi/conoscenze all’apprendimento per lo sviluppo delle competenze centrato sul discente, alla personalizzazione degli interventi didattici, all’ingresso delle tecnologie digitali nelle fasi dell’insegnamento/apprendimento (Cambi, 2017).

A questo breve elenco di innovazioni normative e didattiche va aggiunto il progressivo, lento sfaldamento della scuola monoculturale: fattori contingenti connessi ai cospicui flussi migratori hanno innegabilmente

prodotto cambiamenti significativi nelle aule grazie alla presenza — in particolare in alcune aree — di giovani immigrati. La Legge 107/2015 prende atto di questo processo di cambiamento individuando una serie di azioni mirate — anche indirettamente — all'accoglienza e all'inclusione degli alunni stranieri (art. 1, comma 7, lett. d), l), m), p), r)).

La scuola è innegabilmente il luogo dove, fin dall'infanzia con gradualità, si impara a conoscere il mondo nella sua straordinaria complessità e ricchezza di lingue, usi, costumi, popoli, tradizioni, culture, ricoprendo — in tal modo — la funzione di garante nei confronti degli studenti e delle loro famiglie per individuare strumenti, metodologie e opportunità idonee per rendere più completi e solidi l'apprendimento e la formazione. Ora più che mai il bisogno di proporre approcci aperti al mondo rappresenta una urgenza politica imprescindibile, ma anche una opportunità di sviluppo per le giovani generazioni che vivono in una condizione *glocal*, nella quale i due poli *global-local* non sono sempre chiaramente distinti e in equilibrio tra loro (Biagioli, 2008).

L'attenzione, la cura e la costruzione della prospettiva multiculturale richiede una cornice di senso nelle scuole, che contraddistingua specificamente l'azione didattica grazie alla quale far affiorare sensibilità e competenze necessarie per interagire opportunamente con persone *altre*. Tali competenze riguardano essenzialmente la sfera della comunicazione, ma suppongono anche la capacità del singolo o del gruppo di riconfigurare i punti di vista sul mondo e l'idea che se ne ha. La capacità di ascolto, la flessibilità cognitiva, l'empatia sono fattori determinanti per costruire — davvero — una società inclusiva in cui benessere e sviluppo armonico rappresentano il fine più alto da raggiungere (Biagioli, Proli, Gestri, 2020).

### 3. L'approccio italiano per il multiculturalismo

Il sistema scolastico italiano è particolare perché, anche in ambito multiculturale, a differenza di altri paesi europei, realizza l'inclusione e l'accoglienza in modo diretto, non mediato, all'interno delle classi ordinarie. Accogliere uno studente straniero a scuola, inserirlo immediatamente nella relazione con i suoi pari in classe significa affrontare quotidianamente complessità nuove e aprirsi alla collaborazione con tutti gli attori coinvolti nel processo di inserimento (genitori, tutor, personale di segreteria, docenti, associazioni, mediatori...) e iniziare a gettare le basi per un *cantiere* di cura, di dialogo e di crescita reciproca.

La Francia, ad esempio, ha adottato un modello assimilazionista, veicolato in primo luogo proprio dalla scuola. La Gran Bretagna ha optato, invece, per un modello multiculturalista, fondato non solo sul riconoscimento dei diritti dell'individuo, ma anche del suo gruppo di appartenenza, in cui la scuola fa da *garante* nei confronti dei diversi gruppi.

La scuola è chiamata a rispondere in modo adeguato ai bisogni dell'allunno straniero: un compito così impegnativo e delicato però non deve essere affrontato sulla base di uno spontaneismo emotivo, di un afflato paternalistico, o tantomeno sulla base di una visione ristretta solo agli aspetti burocratici e amministrativi dell'accoglienza. Un compito di tale portata richiede *in primis* un deciso investimento sulla formazione del personale scolastico da affidare a professionisti esperti per far fronte alla complessità delle classi e nelle classi, ma più di tutto necessita la costruzione di reti di collaborazione tra soggetti istituzionali, per una visione *plurale* che proponga interventi operativi calibrati (lanes, Cramerotti, 2016).

L'approccio italiano mira a conciliare la presenza di alunni di origine straniera, caratterizzati da sistemi di valori diversi, pratiche e risorse culturali complesse, con il bagaglio di valori culturali, storici, linguistici del nostro paese. In questo scenario la formazione linguistica, a fronte di un fenomeno divenuto strutturale, assume quindi una funzione fondamentale non soltanto quale strumento indispensabile per permettere comunicazione e conoscenza *di e tra* culture differenti ma come fattore essenziale ai fini della piena inclusione scolastica e nel tessuto sociale.

#### 4. Il potere della scuola

Si deve convenire sull'osservazione che nessun'altra istituzione pubblica ha altrettanto *potere* quanto la scuola che, per l'ampiezza della sua popolazione scolastica (circa 8 milioni di alunni dai 3 ai 19 anni), dialoga – in tutte le sue componenti professionali – con tutte le fasce d'età e con un numero impressionante di interlocutori esterni. I dirigenti (con i docenti) ben consapevoli di prestare un servizio che la società ritiene essenziale per tutti i suoi cittadini, agiscono in continuo equilibrio su più versanti (ministeriale/centrale, USR/regionale, singola istituzione scolastica/locale) che, a loro volta, si intersecano con i diversi livelli politici (regionale, provinciale, comunale) e con le attese/richieste dei primi *stakeholders* (studenti e famiglie).

L'idea che la dimensione culturale-educativa e quella sociale siano intimamente collegate e, più in particolare, che la scuola possa esercitare un impatto concreto e positivo sulla vita delle comunità, è tutt'altro che inedita: basti ricordare il dibattito sul concetto di *democratizzazione della cultura*, avviato con la Conferenza intergovernativa dei ministri europei della cultura promossa nell'ormai lontano 1972 dall'Unesco a Helsinki.

Ma è da qualche anno – soprattutto grazie al forte impulso delle politiche comunitarie già nell'ultimo decennio del XX secolo e di organismi internazionali come l'Unesco – che sta prendendo sempre più piede la tesi che la scuola, intesa come istituzione educativa e culturale, abbia il potere di agire come vero e proprio cantiere per l'inclusione, l'accoglienza e la cura, laddove per inclusione si devono intendere quei processi che consentono/facilitano al singolo la partecipazione a quei settori determinanti per il suo benessere, sviluppo e affermazione attiva, positiva e consapevole alla vita della comunità locale/nazionale.

È scontato affermare che l'attenzione e la cura verso i giovani in contesti multiculturali appaiono prioritarie e che la scuola rappresenta il luogo naturale per il loro processo di crescita e di benessere, ma sappiamo che essa fatica ancora molto a farsi riconoscere come concreto vettore di cambiamento e di opportunità, come presidio costante di affiancamento *au pair* dei diversi attori (pubblici e non) impegnati nei territori.

Il successo formativo, pur rappresentando l'obiettivo primario del sistema di istruzione, si interseca con risvolti sociali, culturali e politici nevralgici a livello nazionale: l'educazione alla cittadinanza consapevole e planetaria, lo sviluppo di valori etici, lo sviluppo di una sensibilità rivolta ai temi dell'ambiente, del genere e delle fragilità, sono nel DNA della scuola italiana del XXI secolo che è tenuta a garantire il benessere personale di ciascun alunno, ad adoperarsi per ridurre le disparità intervenendo con azioni ben calibrate di supporto continuo, capillare (Dominici, Moretti, 2011).

Obiettivi tanto impegnativi e sfidanti possono essere percepiti – soprattutto in un periodo storico così tormentato come quello attuale – come un ulteriore carico di responsabilità per le scuole: in realtà, il punto debole consiste nel dubbio che la logica con cui le politiche si mobilitano su questo fronte sia indotta prevalentemente da fattori esterni, oltre che da uno slancio retorico, e che non sia frutto di una esigenza di cambiamento di prospettiva maturata dall'interno.

## 5. La scuola come motore

Eppure, viene da chiedersi: quale forza si contrappone ancora oggi alla affermazione di una visione realmente multiculturale, come strumento per il futuro dei giovani e come rimedio ai conflitti culturali? Evidentemente è necessario che nel mondo dell'istruzione si prenda atto dell'urgenza della tematica e che si verifichi un deciso e convinto cambiamento alla cui affermazione concorrano docenti e dirigenti, ma soprattutto accanto ad essi i decisori politici cui spetta il compito di inserirlo in una prospettiva sistematica di interventi calibrati.

La scuola ricopre un ruolo propulsivo per l'affermazione di pratiche didattiche volte al contrasto del monolitismo culturale: le scienze sociali, la psicologia e il mondo della pedagogia in linea con la visione globale, planetaria, incitano l'intera società a prendere coscienza dei pregiudizi e ad operare una revisione totale delle idee.

La trasformazione in senso multiculturale delle società attuali – in particolare, di quella italiana – è dunque un dato di fatto che negli ultimi decenni ha imposto di ripensare la contemporaneità e la scolarità come luoghi dell'alterità e dell'incontro. Di qui il bisogno di comprendere nuove prospettive: «L'aprirsi ad altri contesti educativi, ad altre realtà politiche e sociali, alle culture di Paesi lontani "cambia la scuola", il modo di ripensare l'insegnamento, innescando mutamenti in termini di modernizzazione, innovazione e internazionalizzazione, creando anche interconnessioni tra istruzione formale e non formale» (p. 9, da *I Quaderni delle piccole scuole*, n. 8/2021, Sara Pagliai): in queste parole sono riassunte tutte le prospettive, le dimensioni, le problematiche, le urgenze e i bisogni della scuola italiana e del suo processo di internazionalizzazione.

La formazione dei dirigenti e dei docenti riveste oggi più di prima un ruolo cruciale: infatti è solo sulla base di una corretta impostazione gestionale, organizzativa e di presidio della didattica che si può diffondere e sostenere una visione multiculturale. L'impresa è ambiziosa e si pone un obiettivo non immediatamente raggiungibile perché chiama a rimettere in discussione consolidati paradigmi di riferimento.

Come presupposto generale occorre ripensare curricula, strategie e metodologie gestionali e didattiche per acquisire le competenze necessarie ad ampliare l'orizzonte e a guardarlo con occhi diversi. Una vera e propria revisione in senso multiculturale dei processi di insegnamento implica necessariamente, oltre a una revisione del curriculum esplicito, anche una seria analisi e ponderazione del curriculum implicito. A tale proposito, quattro

sono – ad avviso di chi scrive – le dimensioni pedagogiche fondamentali e interconnesse:

- il clima scolastico, con gli atteggiamenti, i valori, le scelte degli alunni, nonché le modalità relazionali dei diversi soggetti;
- gli stili educativi dei docenti e le modalità con cui essi gestiscono le relazioni in classe;
- i luoghi dell'apprendimento/insegnamento;
- la gestione complessiva dell'approccio multiculturale.

Molti fattori concorrono a modellare il clima scolastico in contesti multiculturali, come il grado della formalità delle relazioni nella scuola, la frequenza e la qualità dei contatti personali fra i docenti e gli alunni, fra gli alunni, tra la scuola (dirigente, docenti, personale ATA) e le famiglie/tutori, lo stile di insegnamento prevalente, il ruolo e il rilievo delle attività extrascolastiche, la proiezione della scuola verso l'esterno (Paletta, 2015).

La formazione, come processo di crescita e trasformazione percorre strade ripide e incontra ostacoli, e deve tener ben presente che la dimensione e i contesti multiculturali impongono scelte di campo decise: in tale prospettiva, la formazione investe tutte le categorie del personale della scuola e acquisisce senso e motivo di esistere solo se fortemente connessa ad un'ottica di sviluppo di eguali opportunità di scelta e di crescita comune.

Ci si può formare se si prende in considerazione che è un percorso trasformativo della persona in formazione, tenendo sempre ben presente che dal punto di vista evolutivo e storico, la specie *homo* è stata in perenne migrazione, che i movimenti di gruppi umani sul nostro pianeta si sono susseguiti con regolarità, che ogni cultura esiste ed è esistita unicamente come un insieme di molte culture.

Formare alla multiculturalità significa *in primis* avviare un processo interiore per accettare la fragilità, la vulnerabilità della condizione umana, ma è altrettanto impellente ed evidente la necessità di reperire risorse, di trovare supporti di mediazione, di stabilire un legame con il contesto di collocazione della scuola e quindi di rafforzare le reti tra scuole e con enti e istituzioni del territorio. Accanto alle politiche scolastiche e agli interventi sviluppati in ambito nazionale, un cenno meritano anche le politiche regionali e locali che in questi anni hanno visto un notevole sviluppo per far fronte direttamente alla pressione migratoria e quindi alla gestione della domanda di scolarizzazione, istruzione e formazione da parte dei soggetti immigrati. In tutta la penisola, nelle diverse regioni e province così come nei comuni grandi o piccoli, si è assistito ad un crescente impegno attraverso la costituzione di

osservatori, consulte provinciali, centri di studio (Ongini, 2019).

Alla luce della ormai pluriennale esperienza nella gestione della realtà multiculturale nelle scuole, sarebbe importante chiedersi cosa si è sedimentato all'interno delle scuole e fra i dirigenti, per dare valore all'esperienza metodologica e didattica riguardo alle innovazioni introdotte e quindi anche alla realizzazione di buone pratiche.

La formazione non può corrispondere a un circuito chiuso, bensì deve aprirsi alle istanze di cambiamento e soprattutto alla costruzione di un agire di comunità, come richiesto in una istituzione quale quella scolastica. Le competenze interculturali possono essere maturate in contesti formali, non formali e informali e l'esperienza personale a vari livelli diviene perciò fonte di acquisizione di tali competenze per tutti, giovani e adulti. Non si tratta quindi di competenze naturalmente possedute, ma acquisite grazie all'esperienza personale in vari ambiti e che soprattutto devono essere perseguite intenzionalmente, grazie a un processo riflessivo che dura tutta la vita professionale.

## 6. I dati indicano la strada

I *report* contenenti dati quantitativi relativi ad un determinato fenomeno rappresentano sempre una ricchezza perché offrono una base di conoscenza scientificamente fondata sulla base della quale orientare le scelte politiche e riflettere sulla efficacia delle azioni/decisioni/pratiche introdotte. A questo proposito, tra i documenti pubblicati dal Ministero dell'Istruzione nell'estate 2022 di particolare interesse appare il rapporto, a cura dell'Ufficio di statistica della Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica, riguardante gli alunni con cittadinanza non italiana nell'anno scolastico 2020/2021. La pubblicazione del rapporto, anzi del Notiziario, è un appuntamento ormai consolidato ed è annualmente atteso con vivo interesse dal mondo della scuola. Si tratta, infatti, di un documento prezioso in quanto ricco di informazioni e di dati presentati in maniera chiara e ragionata che consentono spunti di ricerca e di riflessione a più livelli. Ma quale situazione riflettono i dati?

Ebbene essi rivelano un inatteso *trend* negativo in quanto nel 2020/2021 si registra, per la prima volta dall'anno scolastico 1983/1984, una diminuzione del numero di studenti con cittadinanza non italiana presenti nelle scuole nazionali: gli studenti di origine migratoria risultano essere 865.388 con un calo di oltre 11 mila unità rispetto all'anno prece-

dente (-1,3%). L'aumento, nel corso di quasi quattro decenni di rilevazioni, è stato di fatto progressivo con un *clou* nel 2007/2008 quando si è registrato un incremento di quasi 73 mila unità, mentre negli anni a seguire la crescita è stata sempre più contenuta, con una stasi nel 2015/2016 e una successiva ripresa fino al 2019/2020. Nondimeno la presenza degli alunni con cittadinanza non italiana rimane inalterata in termini percentuali rispetto al 2019/2020 (10,3%) poiché, a fronte della diminuzione degli alunni con cittadinanza non italiana, diminuisce anche il totale studenti di quasi 121 mila unità (pari a -1,4%). Paradossalmente i dati sugli alunni stranieri fanno emergere con evidenza una grande criticità della nostra nazione: la decrescita demografica, la cui *tendenza negativa* sembra inarrestabile da anni e la presenza degli alunni stranieri attutisce – per il momento – gli effetti della denatalità nelle nostre scuole.

E ancora: prestando attenzione alla distribuzione territoriale degli alunni stranieri emerge un ulteriore dato molto significativo.

A livello di aree geografiche i dati 2020/2021 confermano ancora una volta la maggiore concentrazione nelle regioni del Nord (65,3%), a seguire in quelle centrali (22,2%) e infine in quel Sud (12,5%). La Lombardia si riconferma la regione con il più alto numero di studenti con cittadinanza non italiana (220.771), oltre un quarto del totale presente in Italia (25,5), mentre Emilia-Romagna, Veneto, Lazio, Piemonte e Toscana assorbono una quota di studenti con cittadinanza non italiana compresa tra l'8,3% e il 12,1%. Nell'ambito delle regioni meridionali l'incidenza degli studenti con cittadinanza non italiana è ovunque inferiore alla media nazionale del 10,3%: in particolare, l'indice varia tra il 7,6% dell'Abruzzo e il 2,7% della Sardegna.

I dati riferiti alla situazione italiana rappresentano la bussola che indica il futuro alla scuola italiana, ma indicano anche che il personale scolastico – a partire dai dirigenti – ha bisogno di una migliore comprensione e conoscenza degli sviluppi del presente per creare connessioni e senso di comunità.

Basterebbe ricordare che la nostra specie ha intessuto da sempre interazioni globali, sviluppando e trasmettendo abilità manuali, conoscenze e archetipi: per rendere concreta la visione culturale più ampia possibile è necessario più che mai adottare una visione sistemica e di prospettiva.

## Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2003), *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari.
- Biagioli, R. (2008), *La pedagogia dell'accoglienza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola dell'obbligo*, Edizioni ETS, Pisa.
- Biagioli, R., Proli, M.G., Gestri, S. (2020), *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, Edizioni ETS, Pisa.
- Cambi, F. (2017), *Quale scuola per il XXI secolo? Un'identità possibile*, Studi sulla Formazione, n. 20, pp. 21-28.
- Catarci, M., Fiorucci, M. (2013, a cura di), *Orientamenti interculturali, Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*, Armando editore, Roma.
- de Maurissens, I., Pettenati, M.C. (2016), *Educarsi a pensare in rete. Il dirigente scolastico e i mondi possibili*, Rivista dell'istruzione, pp. 38-41.
- Domenici, G., Moretti, G. (2011, a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*, Armando editore, Roma.
- Ferroni, G. (2021), *Una scuola per il futuro*, La nave di Teseo, Milano.
- lanes, D., Cramerotti, S. (2016, a cura di), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, Erickson, Trento.
- Morin, E., Motta, R.D., Ciurana, É.-R. (2003), *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando editore, Roma.
- Mortari, L. (2004, a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Editoriale Sometti, Mantova.
- Ongini, V. (2019), *Grammatica dell'integrazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Paletta, A. (2015), *Leadership e management scolastico: il framework teorico della ricerca*, in Paletta, A. (a cura di), *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*, IPRASE, Trento.
- Sayad, A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina, Milano.
- Striano, M. (2004), *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- Pontis, M. (2016), *Costruire alleanze scuola-famiglie-territorio*, in lanes, D., Cramerotti, S. (a cura di), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, Erickson, Trento.
- Trvisan, G., Toaldo, S., Zamin, E. (2019, a cura di), *La scuola per tutte le lingue. Vademecum per insegnare in classi multiculturali*, Anicia, Roma.

2.  
IL MARMO BIANCO A COLORI:  
LA MULTICULTURALITÀ NELLO STUDIO DI  
UN CASO TOSCANO

Marta Castagna

Dirigente scolastica Il Zaccagna Galilei (MS)

Abstract

I risultati scolastici degli studenti stranieri frequentanti un Istituto Tecnico con indirizzo economico e tecnologico del Nord Toscana, le caratteristiche individuali, il genere, l'origine, il background socio-economico-culturale e il rendimento nei corsi diurni e serali, in un percorso di consapevole integrazione e valorizzazione delle differenze. Senza etnie prevalenti come in altre aree toscane (Prato e comunità cinese) o in aree liguri limitrofe (La Spezia e comunità dominicana), l'economia locale, centrata sul marmo, ha lavoratori da ogni parte del mondo, con famiglie, anche solo per periodi brevi; l'indice ESC scolastico è basso/medio-basso, ma per alcuni stranieri è medio-alto/ alto, in genere figli di scultori, che utilizzano l'inglese per comunicare. Alcuni studenti italiani si trasferiscono con le famiglie per ragioni di lavoro all'estero e, al rientro, devono recuperare le competenze linguistiche nella madrelingua. Molti studenti stranieri appartengono alla seconda generazione, ma consideriamo anche la Generazione 1.75, 1.50, 1.25 e 1.0. Una riflessione sul termine "straniero": chi è straniero? Chi è l'altro? In latino si usano due termini per indicare l'altro da sé: *alius alia aliud*, quando gli altri sono tanti oltre il sé, e *alter – alter* se la contrapposizione è solo duplice; abbiamo cercato di vedere la nostra scuola come un fiume che vada oltre la contrapposizione dell'*alter* e che accolga i suoi affluenti e gli apporti di tutti, superando l'etnocentrismo acritico.

## Abstract

Learning goals are achieved by students with different times and modalities. Our study analysed the school performances of foreign students attending a Technical Institute for Economics and Technology in northern Tuscany, based on their individual characteristics such as gender, nationality and socio-economic-cultural background in both day courses and evening courses for young adults. The local economy, centered on stone and marble processing, brings workers from all over the world, often with their families, but sometimes only for a few years or even months. The socio-economic-cultural background of our Institute is mostly low or medium-low, but some foreign students have medium-high or high ESC index (these students usually come from the Far East, e. g. sons of marble sculptors, and are used to speak English as a standard communication tool). In Latin, two terms are used to indicate the other from oneself: *alius alia aliud*, when others are many beyond the self, and *alter—alter* if the opposition is only twofold. We have tried to see our Institute as a river that goes beyond the *alter* opposition and welcomes its tributaries and contributions from everybody, overcoming the uncritical ethnocentrism.

Parole chiave/Keywords

Multiculturalità, Miglioramento, Alterità

Multiculturalism, Improvement, Alterity

## Introduzione

La multiculturalità ci consente di riflettere sull'integrazione, sull'inclusione e sulla correlazione per una didattica curricolare efficace.

La multiculturalità è un dato di fatto, un concetto che descrive la presenza in una determinata società di persone e gruppi di provenienze culturali diverse. L'interculturalità, invece, è frutto di un impegno teorico-pratico volto a individuare forme di convivenza nella diversità, per far sì che lo stare gli uni accanto agli altri diventi una reale occasione di arricchimento reciproco. A Massa Carrara, in Toscana esistono realtà con oltre il 30% di studenti stranieri (Prato); confiniamo con la Liguria e La Spezia (vi risiede quasi il 74% dei dominicani presenti nella regione). Nel nostro istituto la percentuale degli alunni "stranieri" è 12% (a Massa Carrara è 15,8% sul totale degli alunni di ogni ordine e grado). La nostra zona è uno snodo di

passaggio commerciale, stradale ed economico, centrato sul settore lapideo (marmo).

Lo studio che viene presentato e che è stato realizzato nell'Istituto IIS Zaccagna Galilei di Carrara (MS) ha analizzato i dati di restituzione delle prove invalsi svolte in modalità CBT – computer based test al grado G10 (classe seconda secondaria) e al grado G13 (classe quinta) dal 2015 al 2021, concentrandosi su caratteristiche ed esiti degli studenti stranieri. Dal 2018 la restituzione degli esiti avviene per fasce di livello, distribuite da 1 a 5; dal 2019 sono disponibili le restituzioni G13 anche per le prove di inglese nel *reading* (lettura) e *listening* (ascolto). Negli ultimi anni gli iscritti al nostro istituto sono aumentati, in particolare gli studenti e le studentesse di origine straniera.

Negli ultimi cinque anni, in particolare, abbiamo avuto nei corsi diurni alunni provenienti da 74 (settantaquattro) paesi diversi di tutti i continenti e nei corsi serali alunni con cittadinanza di almeno 5 paesi diversi. L'indice di background socioeconomico-culturale (ESCS) è medio/medio-alto (correlato alle maestranze specializzate del lapideo o al mondo della scultura); gli studenti talvolta si trattengono nel nostro paese per pochi anni o semestri); per loro la lingua inglese non è una "L2" (seconda lingua), ma una "Ls" (lingua straniera di comunicazione. Alcuni studenti italiani, migrati con la famiglia all'estero, per ragioni lavorative legate al settore lapideo (ad esempio, negli sa, precisamente nel Vermont, o in Sudamerica), al loro rientro devono recuperare le competenze linguistiche nella madrelingua. Il 12% degli alunni ha solo la madre straniera e risulta quindi "italiano nativo" all'anagrafe, ma potrebbe avere difficoltà nel supporto a casa (per i compiti o il supporto linguistico nella madrelingua). abbiamo preparato, a tal fine, una carta di distribuzione per origine dei nostri studenti e delle nostre studentesse (fig.1). in blu sono indicati i Paesi di origine degli studenti dei corsi diurni, in verde i paesi di origine degli studenti dei corsi serali (essendo maggiorenni, si evidenzia se tendono a mantenere la cittadinanza del paese di origine), in arancio i Paesi di destinazione degli studenti italiani migrati all'estero, infine in bordeaux i Paesi di origine delle madri degli studenti "italiani nativi" che hanno però una provenienza diversa rispetto a quelle già individuate.

## DISTRIBUZIONE per origine

Studenti stranieri corsi diurni  
Studenti stranieri corsi serali  
Studenti italiani migrati  
Origini madre



Fig. 1. Distribuzione per origine geografica della popolazione studentesca di origine straniera dell'Istituto "D. Zaccagna" (a. s. 2020/21).

### 1. Sviluppo del progetto "Il marmo bianco di Carrara"

Nella nostra scuola sono presenti alunni con cittadinanza non italiana, di prima e seconda generazione, stranieri/e, di origine immigrata, di origine straniera, «migranti», delle «terre di mezzo».

Come Gruppo di Progetto dell'Istituto ci siamo interrogati sul costruito: CHI È STRANIERO?

La risposta emersa e condivisa è stata: **NESSUNO È STRANIERO!**

Questo perché gli studenti che hanno "soltanto" la madre straniera non hanno invece una definizione né uno status particolare e gli Studenti dei corsi serali, maggiorenni, spesso mantengono la cittadinanza di origine.

Si utilizzano, inoltre, le "etichette" S1 (prima generazione: studenti nati in un paese straniero) e S2 (seconda generazione: studenti nati in Italia, ma i cui genitori sono nati in un altro Paese), ma nella realtà scolastica quotidiana abbiamo anche la Generazione 1.75 (bambini/e giunti/e in età prescolare tra gli 0 e i 5 anni), la Generazione 1.5 (ragazzi e ragazze giunti durante il periodo della scuola primaria, fra i 6 e i 13 anni) e la Generazio-

ne 1.25 (giovani sopraggiunti/e in età adolescenziale o pre-adolescenziale (13-17 anni), con un importante vissuto nel paese d'origine: i cosiddetti *leftbehind*).

Il Gruppo si è interrogato poi sulla lingua e ha operato un confronto tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente nel quadro di riferimento europeo, così come declinate nel 2006 e nel 2018, con particolare attenzione alla competenza relativa alla comunicazione linguistica nella madrelingua e nelle lingue straniere (competenza alfabetica funzionale e multilinguistica).

Di solito si utilizzano le "etichette" L1 (lingua materna, appresa per prima nell'infanzia e utilizzata nella prima socializzazione), LS (lingua straniera, che viene studiata in una zona in cui essa non è presente se non nella scuola) e L2 (lingua appresa nel Paese in cui essa serve per la comunicazione).

Infine sono stati analizzati i risultati G10 (classe seconda scuola secondaria di secondo grado) per Italiano e Matematica rispetto alla cittadinanza (2015-2016-2017) e per livelli di apprendimento rispetto alla cittadinanza (2018-2019, nonché i risultati G13 (classe quinta scuola secondaria di secondo grado) per Italiano, Matematica, Inglese Reading e Inglese Listening per livelli di apprendimento rispetto alla cittadinanza (2019 e 2021).

*L'analisi degli esiti ha messo in luce i seguenti punti:*

- G10 2019: Italiano e Matematica oltre il livello 1 per gli studenti S2.
- G13 2019: Italiano e Matematica oltre il livello 1 per gli studenti S2 (possibile effetto pandemia sull'Italiano; forse Matematica, disciplina più trasversale, ne risente in misura minore).
- G13 2019: Inglese Reading almeno B1 per gli studenti S1 e S2 (esiti percentuali migliori rispetto ai nativi e alla media nazionale italiana).
- G13 2021: Inglese Reading al livello B2 per tutti gli studenti S1; prestazioni degli S2 migliori di quelle dei nativi.
- G13 2019: Inglese Listening almeno al livello B1 per tutti gli studenti S2.
- G13 2021: Inglese Listening almeno al livello B1 per tutti gli studenti S1; S2 perfettamente in linea con la media nazionale della categoria.

Appare complessivamente evidente l'acquisizione di svariate competenze: competenza alfabetica funzionale, competenza multilinguistica, competenze in materia di consapevolezza ed espressione culturale; imparare ad imparare.

## 2. L'Inclusione per il successo formativo

Per poter effettuare una progettazione operativa nell'ottica dell'inclusione scolastica la prima azione da intraprendere riguarda necessariamente il Consiglio di Classe, che accoglie e comprende (nel senso del latino *comprehendo*) l'alunno con cittadinanza non italiana.

Un altro aspetto riguarda la formazione dei docenti, e, a tal proposito, sono state implementate le loro competenze linguistiche: nell'Ambito 016 Toscana, nel quadro del Piano nazionale Formazione Docenti (PNFD) sono stati attivati diversi corsi di Lingua Inglese ai livelli A1, A2, B1 e B2 (con oltre 200 i docenti formati); azioni interculturali (hanno interessato circa 50 docenti); è stata svolta formazione sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC: oltre 150 docenti); per due docenti dell'Istituto e per la Dirigente Scolastica si è svolta la frequenza del Master in *Organizzazione e Gestione delle Istituzioni Scolastiche in Contesti Multiculturali* presso l'Università di Firenze (a.a. 2020/21).

Il Collegio Docenti ha deliberato una funzione strumentale *ad hoc* con apposita commissione per l'accoglienza e l'inclusione. Abbiamo reso disponibile tutta la modulistica scolastica in lingua inglese. Sono state svolte azioni di *peer tutoring* per studenti esordienti, con accoglienza delle famiglie in occasione degli *Open Days* e assistenza sistematica nelle operazioni di segreteria.

Sono stati attivati sia corsi in Italiano di tipo L2 per gli studenti sia (a partire dall'a. s. 2021/22) corsi di Inglese al livello A1 per docenti e personale ATA con l'impiego di formatori interni.

Sono stati utilizzati i fondi ministeriali per favorire lo stare a scuola e la socializzazione degli studenti.

Se in latino il pronome *alius-alia-aliud* indica l'altro; utilizzare invece *alter-alter* nella contrapposizione tra due, indica l'altro da sé. La scuola va oltre l'*alius* e soprattutto oltre l'*alter*: la scuola accoglie, come un fiume che accoglie i suoi affluenti e va oltre la contrapposizione, superando l'etnocentrismo acritico. Questo significa che la scuola guarda all'accoglienza come ad un'opportunità di crescita per tutta la comunità educante.

Per definire, in tal senso l'esperienza di multiculturalità abbiamo pensato, pertanto, all'immagine di un "marmo bianco a colori", come ossimoro che tale non è considerando tre immagini significative del nostro territorio:

– La foce del fiume Magra, con le Alpi Apuane sullo sfondo, che sfocia tra due regioni (Liguria e Toscana, dopo aver raccolto le acque di tanti affluenti dalle due regioni).

– Il murales dell'artista Kobra (David a colori su una parete di marmo delle Alpi Apuane), che dipinge un'opera di solito bianca e marmorea, utilizzando i colori per dare maggior significato e significante all'opera d'arte.

– Una lettera del 1926 di un italiano emigrato in Argentina (il bisnonno dell'autrice), che si riporta trascritta e in cui descrive il luogo dove si trova, la popolazione emigrata e le condizioni di lavoro: "*Carissima figlia Maria, eccomi a te onde farti sapere le mie notizie le quali fino a questo momento grazie a Dio ti posso assicurare che sono ottimismo e così voglio sperare che sarà il simile di te ... io sono qui in un posto nominato Cacheuta, qui non v'è che monti nudi tutta roccia, monti alti in piedi che non vi va neanche le capre, qui vi ho trovato la neve e vi è tuttora, anzi viene pure oggi; qui siamo circa 2000 operai tra i quali vi sono 50 montenegrini, qualche turco, spagnoli, russi, quasi una metà austriaci e germanici, una metà siamo italiani che siamo i più cattivi che guai a chi ci tocca siamo come la vipera e guai se ci chiamano fascista; qui lavoro tutti i giorni e si guadagna 4 pesos e 40 al giorno che sarebbero come 40,4 Lire italiane; si guadagna 5 lire l'ora e se se ne fa di più le pagano il doppio...dove dormo io siamo 100, 10 tutti insieme in una baracca... (I monti descritti sono le Ande, di cui non conosceva il nome!)*.

## Riferimenti bibliografici

Castagna, M., Orsini, G. (2019), *Analizzare le correlazioni G10-G13 per l'autovalutazione e il miglioramento* nel volume *I dati INVALSI come strumento per l'innovazione e il miglioramento scolastico. IV Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e per la didattica"*, Angeli, Roma.

INVALSI Open (2019), *Studenti immigrati: inclusione in corso*, testo disponibile al sito <https://www.invalsiopen.it/studenti-immigrati-inclusione/>

MIUR Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, Ministero dell'Istruzione (2018). Testo consultabile al sito: [https://www.istruzione.it/allegati/2014/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf)

Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018, testo consultabile al sito: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

Regione Toscana, Osservatorio regionale educazione e istruzione, testo disponibile al sito: <https://www.regione.toscana.it/osservatorio-regionale-educazione-e-istruzione/opendata>



3.

## VALIGIE DI CARTA

Incoronata D'Ambrosio

Dirigente scolastica dell'Istituto Comprensivo

Vicenza 4 "BAROLINI" aa.ss. 2019/2022

### Abstract

L'attività progettuale *Valigie di carta* è stata realizzata nell'a.s. 2020/2021 nell'Istituto Comprensivo Vicenza 4 "Barolini". Una lunga tradizione, quella dell'Istituto Vicenza 4, nel rappresentare a livello locale come capofila di rete interculturale "fili colorati" le scuole vicentine; la realtà scolastica dell'I.C. Vicenza 4 si caratterizza, infatti, per l'iscrizione di un alto numero di studenti con background migratorio.

Il progetto in questione, curato dalla referente per la legalità prof.ssa Cinzia Capitanio, è nato dalla proposta del Decreto regionale del Veneto n. 685 del 7.09.2020 inerente la Storia e la Cultura Veneta ed è stato inserito nell'ambito della Macroarea del PTOF Legalità, che ha visto l'I.C. Vicenza 4 diventare "Scuola della Legalità" grazie ad un protocollo firmato dalla dirigente Incoronata D'Ambrosio con la "Fondazione Chinnici" nell'a.s. 2019/2020.

### Abstract

The Valigie di carta project activity was implemented in the school year 2020/2021 in the Istituto Comprensivo Vicenza 4 "Barolini". A long tradition, that of Istituto Vicenza 4, in representing at local level as the leader of the intercultural network 'coloured threads' of Vicenza schools; the school reality of I.C. Vicenza 4 is characterised, in fact, by the enrolment of a high number of students with a migrant background.

The project in question, supervised by the legality referent Prof. Cinzia Capitanio, was born from the proposal of the Veneto Regional Decree no.

685 of 7.09.2020 concerning Venetian History and Culture and was included in the PTOF Legality Macro Area, which saw I.C. Vicenza 4 become a "School of Legality" thanks to a protocol signed by the headmistress Incoronata D'Ambrosio with the "Chinnici Foundation" in the school year 2019/2020.

Parole chiave/Keywords

Emigrazioni, legalità, culture

Emigrations, legality, cultures

## 1. Educare alla legalità per vivere l'altro e con l'altro

La programmazione Triennale (2019/2022), dell'Istituto Comprensivo Vicenza 4, è stata improntata alla realizzazione di percorsi e di azioni volte a promuovere la cultura della legalità lavorando, così, su un vasto campo trasversale alle diverse discipline e competenze, molto ampio. In altre parole, si è lavorato su quelle abilità e capacità che permettono di acquisire un comportamento versatile e positivo, grazie al quale è possibile affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana: per esempio, la consapevolezza di sé, la comunicazione e le relazioni efficaci, l'empatia, il pensiero critico, ma soprattutto il rispetto delle regole e dell'altro. In tal senso l'Istituto Comprensivo Vicenza 4 ha investito molte risorse per una progettazione volta a potenziare: la cittadinanza attiva e l'inclusione di tutti gli alunni e studenti. La scuola da sempre ha dato, e continua a dare, il suo prezioso contributo formativo allo sviluppo dei valori di cittadinanza, convivenza, pace, solidarietà, non violenza, contrastando il disagio, la marginalità e la discriminazione (Biagioli, 2018; Biagioli, 2016; Biagioli, 2008). L'ambiente, il territorio sono fulcro della propria progettazione per iniziative interculturali, sia a livello disciplinare che interdisciplinare con l'elaborazione di apposite Unità di apprendimento. La legalità, per sua natura, investe diverse aree e momenti di vita delle persone. Educazione alla legalità per trasferire ai giovani il sapere delle specifiche regole, ma soprattutto l'abilità dell'esperienza e della competenza di vivere l'altro con rispetto e con l'altro con impegno sociale (Cestaro, 2009a; Cestaro, 2009b; Cestaro, 2008; Fiorucci, 2002). Leggiamo, in un importante fondamento normativo riguardo a Scuola ed Educazione alla legalità, la "Carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione", nella parte dedicata ai diritti sociali, scuola, istituzione, informazione: *"l'insegnamento è diretto alla formazione della persona*

e promuove la conoscenza dei diritti fondamentali e l'educazione alla legalità, le relazioni amichevoli tra gli uomini, il rispetto e la benevolenza verso ogni forma di vita esistente". Ancora: promuovere azioni di cittadinanza globale sono fra i maggiori contenuti dei goals dell'AGENDA 2030.

Gli interventi normativi suddetti sono il punto di partenza, a cui si sono aggiunti anche le iniziative dell'amministrazione Regionale, già citata, e il supporto delle associazioni "Vicentini nel mondo", il Gruppo pensionati "La Rondine" e il gruppo "Alpini Reolon" di San Pio X Vicenza, un lavoro di rete che ha condotto a far riappropriare la Scuola della sua più antica accezione pedagogica, soprattutto classica, dell'educazione finalizzata alla formazione del cittadino, prepararlo alla vita di uomo libero all'interno di una libera comunità, ponendo così il valore della legalità tra i valori assiologici della filosofia dell'educazione.

## 2. Un tuffo nel passato tra emozioni e ricordi per costruire il futuro

Con il progetto *Valigie di carta* si è voluto avvicinare gli studenti con substrato culturale diverso riflettendo sui processi migratori, abolendo il senso di discriminazione, e narrando le uguaglianze che hanno caratterizzato popoli diversi in epoche diverse. La popolazione scolastica dell'IC Vicenza 4 "Barolini", infatti, è composta da una ricca realtà multietnica; il 69% degli studenti e studentesse proviene da vari Paesi del mondo. Da un lato ciò ha creato un dialogo interculturale volto all'apertura verso la diversità, all'accettazione dell'altro e alla conoscenza di stili di vita diversi dal proprio. Dall'altro ha imposto all'Istituto un investimento di risorse per una progettazione volta a potenziare:

- L' inclusione di tutti gli alunni
- L' acquisizione di competenze linguistiche
- L' acquisizione di competenze sociali
- Lo sviluppo di tutte le forme di comunicazione trasversali promuovendo una piena cittadinanza artistica e creativa fondata sulla valorizzazione delle arti, della musica
  - La valorizzazione e la conoscenza della cultura del territorio
  - La continuità creativa e inclusiva fra i diversi ordini scolastici presenti: infanzia, primaria e secondaria di primo grado

Per far dialogare identità differenti, e far incontrare il nuovo sapere con la memoria, sono stati proposti ai ragazzi delle classi quarte e quinte della

scuola primaria e prima, seconda e terza della scuola secondaria di primo grado, diversi percorsi sulle seguenti tematiche: tradizioni antiche venete come il "far filò" e parallelismi con altre culture, testimonianze dal passato ma anche di altri paesi, la scuola, i giochi, l'angolo delle interviste, medicine e rimedi naturali, il piroscifo, il fenomeno dell'emigrazione.

I ragazzi attraverso i loro racconti o le loro interviste hanno affrontato la tematica dell'emigrazione, centrale dell'intero progetto, partendo da quella italiana della fine del XIX secolo e inizi del XX secolo, con collegamenti online e interviste all'associazione "Vicentini nel mondo" in Brasile, e arrivando alla narrazione delle emigrazioni odierne e dall'arrivo in Italia dei ragazzi con background migratorio. Un tuffo nel passato tra emozioni e ricordi che ha preso vita in disegni, in storie, interviste, racconti di vita familiare. Interessante è stato leggere pensieri, opinioni e considerazioni spontanee dei ragazzi sull'Italia e sul posto dove oggi vivono.

Tutte queste storie, sono contenute nelle "*valigie di carta*", ricordando gli storici bagagli antichi portati per affrontare i viaggi dai nostri avi e racchiusi da spaghi, oggi metafora di fogli di carta, un libro, che racchiude le storie familiari, e non, narrate dai ragazzi in questo progetto.

Una grande riflessione si legge nei racconti del libro *valigie di carta*, che ne è scaturito, una testimonianza, una documentazione pedagogica che resta per chi vorrà leggerlo, per rigenerare la volontà democratica iscritta nella nostra Costituzione, moltiplicare il capitale sociale, edificare e mantenere il rispetto che proviamo nei confronti delle persone che nella scuola si formano.

Una scuola inclusiva e multiculturale è la prima indelebile lezione di educazione civica, ed è soprattutto argine dell'abbandono scolastico.

Le storie di emigrazioni racchiuse in "*valigie di carta*", talvolta ingiallite dal tempo, talvolta vivide e attuali, rappresentano ancora oggi destini di uomini e donne in partenza dal suolo natio alla ricerca della propria "fortuna". Le *Valigie di carta* da sfogliare, da assaporare, ci immergono in storie fatte di radici culturali e di rami che protendono verso un futuro nuovo, migliore: storie di famiglie lasciate, storie di dolori e storie, anche, di nuovi amori. Le *valigie* chiuse da quello spago rappresentano le trame della vita, i simboli dei ricordi tramandati, e della semplicità della vita passata.

### 3. La costruzione del dialogo interculturale nella scuola equa

La realizzazione del progetto ha consentito di ampliare il concetto di scuola inclusiva, equa e giusta, che si è cercato di portare avanti nel triennio 2019/2022, grazie anche al supporto della Fondazione Rocco Chinnici. Dalle storie vere di emigrazioni del passato si è giunti alle storie vere delle emigrazioni del presente, in un dialogo nel tempo e nello spazio; abbattute le barriere e le differenze, si è ricostruita una storia dell'umanità, con i medesimi problemi e identiche uguaglianze, "tutti uguali sotto lo stesso cielo".

*Valigie di carta* attraverso la narrazione, avvicina le culture diverse facendo scoprire punti di contatto ove ci si prende cura della qualità della vita degli studenti in un'ottica di sostenibilità relazionale ed eco-culturale. Il percorso effettuato ha sviluppato il senso di comunità, dell'appartenenza culturale e territoriale, attraverso la conoscenza reciproca, la narrazione di storie e la conoscenza delle culture ed esperienze altrui.

La scuola di oggi è il crogiolo culturale del Paese. Si tratta di ripartire dalla scuola inclusiva per riconferire senso non solo alla formazione, ma all'ambito stesso della sfera pubblica. Solo a partire da questo quadro la società dei popoli si configura come una società pacifica e giusta, impegnata nel rispetto dei diritti umani fondamentali e, in quanto tale espressione delle istanze del solidarismo, della cooperazione sociale, dell'egualitarismo, di un comune senso del giusto e dell'ingiusto sociale, perché le disuguaglianze educative si trasformano in disuguaglianze sociali attuando, in tal modo, una scuola inclusiva e rispettosa delle pari opportunità (Mantovani, 2005; Milan, 2008; Santelli Beccegato, 2003).

## Riferimenti bibliografici

- Biagioli, R. (2018), *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*, Edizioni ETS, Pisa.
- Biagioli, R. (2016), *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*, Liguori, Napoli.
- Biagioli, R. (2008), *La pedagogia dell'accoglienza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola dell'obbligo*, Edizioni ETS, Pisa.
- Cestaro, M. (2010), *Intercultura e diritti umani tra scuola e territorio: il progetto "Arlecchino in rete"*, in Felissatti, E., Mazzucco, C., *Le competenze verso il mondo del lavoro. Formazione e valutazione* (Atti della VII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria), Pensa Multimedia, Lecce.
- Cestaro, M. (2009a), *Intercultura, diritti umani, educazione nel "villaggio globale"*, "Studium Educationis", Vol. 2.
- Cestaro, M. (2009b), *Per un lessico pedagogico interculturale*, in Binanti, L. (a cura di), *Alfabeti e linguaggi della formazione*, Anicia, Roma, pp. 45-58.
- Cestaro, M. (2008), *La scuola: luogo di mediazione interculturale "nel" e "con" il territorio*, in Gasperi, E. (a cura di), *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*, Cleup, Padova, pp. 71-100. Fiorucci, M. (2002), *La didattica come luogo di mediazione interculturale*, "Prospettiva EP", n. 1, pp. 43-65.
- Mantovani, G. (2005), *L'elefante invisibile, Alla scoperta delle differenze culturali*, Giunti, Milano.
- Milan, G. (2008), *L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire*, "Studium Educationis", Vol.1, n. 1, pp. 43-69.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (1995, a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Ed. Led, Milano.
- Santelli Beccegato, L. (2003), *L'educazione sociale nel tempo dell'individualismo e della complessità*, in Portera, A., *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano.

## Sitografia

- [https://issuu.com/andreanar/docs/valigie\\_di\\_carta](https://issuu.com/andreanar/docs/valigie_di_carta)  
<https://www.youtube.com/watch?v=qPAa5PHisQ4>

4.

## IL PROGETTO "POLLUTION – A NEVER-ENDING STORY"

Maria Morabito

Dirigente scolastica Liceo "Calasanzio" Classico

Scientifico Linguistico (Savona)

*"Ospitalità significa il diritto di uno straniero,  
che arriva sul territorio altrui, di non essere trattato ostilmente."*

*Immanuel Kant*

### Abstract

Il progetto multidisciplinare denominato "Pollution – a never-ending story", realizzato in un Liceo statale, è un progetto internazionale eTwinning. Tale percorso ha riguardato tematiche trasversali e interdisciplinari, basate su un collegamento diretto alla vita reale tramite una didattica per competenze e un approccio attivo incentrato sugli obiettivi di sviluppo sostenibile proposti dall'Agenda 2030. L'approccio metodologico utilizzato è stato determinante per garantire la partecipazione inclusiva di tutta la classe. L'impostazione didattico-metodologica, a prescindere dalle tematiche trattate, è stata finalizzata a far emergere nei gruppi, in particolare, gli studenti con background migratorio presenti nella classe e a valorizzare gli scambi relazionali e le competenze linguistiche. L'intervento ha favorito un'apertura internazionale, attraverso varie tematiche, al fine di raggiungere obiettivi connessi all'interculturalità, al multilinguismo e all'utilizzo di attività e metodologie innovative per sviluppare, in sinergia con altre scuole ed altri Paesi, l'acquisizione di competenze chiave europee. Il percorso eTwinning, che si inserisce all'interno del Programma Erasmus plus, ha indirizzato l'attenzione alla dimensione comunitaria dell'istruzione e alla creazione di un sentimento di cittadinanza nelle nuove generazioni, in quanto

allievi di gruppi nazionali e transnazionali hanno analizzato le sfide globali del Pianeta per il quale urge trovare soluzioni, organizzando un lavoro di ricerca per documentarsi, condividere informazioni e confrontarsi. L'intervento ha favorito l'approccio a una didattica basata sulla progettualità, la collaborazione, il confronto e lo scambio.

## Abstract

The educational multidisciplinary project called 'Pollution – a Never-ending story', carried out in a State High School, is an international Etwinning project. The plan covered transversal and interdisciplinary themes, based on a direct link to real life through a competence-based approach and an active working method focused on the sustainable development goals proposed by the 2030 Agenda. The methodological approach based on group work in international teams, greatly improved inclusion and collaboration in the whole class. The didactic-methodological approach, regardless of the topics covered, has been aimed at developing self-confidence above all in shy students and in students with migrant backgrounds in the class; moreover it enhanced personal relationships and language skills. The project has contributed to form open-minded European citizens working collaboratively on various themes in order to achieve objectives related to interculturality, multilingualism. Moreover it improved the use of innovative activities, technologies and methodologies to develop, in synergy with other schools and other countries, the acquisition of European key competences. The Etwinning project, which is part of the Erasmus plus programme, has focused attention on the community dimension of education and on the creation of a feeling of citizenship in the new generations; students of national and transnational groups have analyzed the global challenges of the planet for which it is urgent to find solutions; in order to achieve the aim, they carried out a research work to document, share information and discuss the steps to be taken, starting from their daily life, to help prevent climate change. The project favoured an educational approach based on planning, collaboration, comparison and exchange.

### Parole chiave/Keywords

Scambio interculturale, eTwinning, Multilinguismo  
Intercultural exchange, eTwinning, Multilingualism

## Premessa

Il fenomeno del globalismo che caratterizza l'attuale società è strettamente connesso al concetto di multiculturalismo. Quest'ultimo prende forma dalla globalizzazione, intesa principalmente come momento di integrazione internazionale e non solo dal punto di vista economico.

Con l'intensificarsi dei processi di globalizzazione soprattutto in termini di immigrazioni si è sviluppata la necessità da parte dei diversi gruppi etnici, soprattutto le minoranze, di conservare ognuno le proprie peculiarità, mantenendo il loro diritto a esistere senza omologarsi ad una cultura predominante, pur avendo continui interscambi.

Verso la fine degli anni '80 si diffuse a vari livelli il termine multiculturalismo per rappresentare una società nella quale convivono, nel rispetto condiviso, diverse culture.

Il concetto di multiculturalità costituisce un dato di fatto, che descrive la compresenza in una società di persone e gruppi di provenienze culturali diverse, mentre l'intercultura va invece costruita ed è frutto di un impegno teorico-pratico volto a individuare forme di convivenza nella diversità, facendo dello stare gli uni accanto agli altri un'occasione di arricchimento reciproco.

Tali concetti rimandano in qualche modo al cosmopolitismo che affonda le sue radici nel 1700 grazie al celebre filosofo Immanuel Kant, il quale sosteneva che lo straniero doveva essere considerato come un uomo da accogliere, dandogli la possibilità di inserirsi nella società senza problemi e di conseguenza non essere più considerato come una persona da emarginare a priori a motivo della diversità di cultura e di origine, proponendo un cambiamento del concetto stesso di *straniero*. Nel noto *pamphlet* intitolato *Per la pace perpetua*, Kant formula l'idea che l'ospitalità di qualsiasi individuo in qualsiasi Stato è un suo *diritto* imprescrittibile. È con Kant che viene, dunque, inaugurata l'origine del pensiero cosmopolita moderno, in quanto bisogna considerare lo straniero secondo il *diritto*. Ciò rappresenta il punto di partenza di quello che è stato riconosciuto come il diritto cosmopolitico, che introdurrebbe per gli Stati l'obbligo di riconoscere a ogni persona il diritto di visita in un qualsiasi altro Paese. Ogni essere umano non deve essere trattato con ostilità, bensì beneficiare di una congrua accoglienza. Sempre secondo E. Kant *"L'ospitalità è un diritto che spetta a tutti gli esseri umani in quanto potenziali appartenenti a una repubblica mondiale... il diritto di ospitalità implica per lo straniero che viene nel nostro paese un titolo per risiedere temporaneamente. Questo non può essere*

*rifiutato, qualora un simile rifiuto comporti la distruzione dello straniero. Rifiutare il soggiorno alle vittime di guerra di religione, alle vittime di pirateria o naufragio, qualora un simile rifiuto porti alla loro fine, è inaccettabile"*

Alla luce di questa premessa emerge la forte valenza educativa dell'importanza della tematica dell'inclusione scolastica degli allievi di origine straniera, per la quale l'Italia deve ancora in parte compiere il passaggio dall'ottica emergenziale e residuale a quello della strutturalità, e quindi del sistema, per la definizione di interventi mirati e funzionali. L'art. 13 della Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948, riconosce, infatti, a chiunque il diritto alla libertà di movimento e di residenza in ogni Stato, nonché il diritto a lasciare il proprio Paese e a farvi ritorno.

Nelle Istituzioni scolastiche italiane la sempre più marcata presenza di allievi di origine straniera è un dato oggettivo che si inserisce, come fenomeno dinamico, in una situazione caratterizzata da profonde trasformazioni sociali e culturali.

## 1. Sviluppi normativi e riflessioni

Da circa tre decenni l'Italia è divenuto un Paese di immigrazione, di fatto fino alla fine degli anni '80 non c'erano riferimenti normativi che regolavano le questioni concernenti l'accoglienza degli allievi con background migratorio.

La C.M. 301 del 1989 relativa all'Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo insieme alle successive norme emanate continuano a rappresentare un punto di riferimento determinante per rispondere al fenomeno migratorio.

Significativa è stata anche la C.M. n° 73 del 2 marzo 1994 nella quale si afferma che: "L'educazione interculturale si basa sulla consapevolezza che i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure nelle culture degli altri; non tutti nel passato, ma neppure tutti nel presente o nel futuro.

Si segnala la grande importanza di una progettualità efficace in termini di strategie, risorse, insegnamenti disciplinari e interdisciplinari, e di una cultura di rete tra scuole e territorio.

Educare all'interculturalità significa costruire la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere nel rispetto dell'identità di ciascuno in un clima di dialogo e di solidarietà".

La legge n. 59 del 1997 che conferisce autonomia gestionale alle isti-

tuzioni scolastiche rappresenta uno dei primi strumenti per affrontare e risolvere le questioni relative all'inclusione degli allievi di origine straniera.

I minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico e ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica, come afferma la Legge 40 del 1998.

Di fatto, la scuola deve accogliere le differenze linguistiche e culturali come un valore aggiunto nello scambio tra le culture, nella tolleranza e nel rispetto a tal fine promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni. Sempre nel 1998 è stato emanato il Decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.

In seguito, sono stati emanati vari documenti che ribadiscono il diritto all'istruzione degli allievi stranieri tramite le Linee guida del 2006 e del 2014.

Le Linee guida del 2006 per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri sono state un riferimento nel presentare un insieme di orientamenti condivisi sul piano culturale ed educativo e dare suggerimenti di carattere organizzativo e didattico al fine di favorire l'integrazione e la riuscita scolastica e formativa degli alunni stranieri. Successivamente agli ulteriori mutamenti della società che hanno comportato un incremento di migranti anche in termini di culture e di provenienze variegate, sono state emanate nel 2014 le nuove Linee guida, sempre nell'ottica di una via interculturale all'integrazione.

Nel frattempo, due anni prima, con la Direttiva ministeriale del 2012 *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* gli allievi con cittadinanza non italiana sono rientrati all'interno degli allievi con Bisogni Educativi Speciali. Con l'intento di prevedere misure capaci di assicurare il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento, anche mediante l'elaborazione di piani didattici personalizzati che prevedano misure dispensative e strumenti compensativi e interventi capaci di colmare il divario linguistico iniziale degli alunni provenienti da contesti migratori.

Tornando alle Linee sopramenzionate, il 19 febbraio 2014 il Miur ha emanato le nuove *"Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri"*, in cui sono stati messi in evidenza alcuni temi in particolare: l'importanza strategica dell'Italiano lingua 2, la necessità di un orientamento mirato anche alle famiglie, il ruolo decisivo dei Cpia e la formazione, per insegnanti e dirigenti, sulle strategie d'integrazione.

L'anno seguente l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura ha redatto il documento *"Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura"*. trasmesso dal ministero con la Nota Miur n. 5535 del 2015. Il documento contiene raccomandazioni e proposte operative, desunte dalle migliori prassi scolastiche, orientate ad una corretta e più efficace organizzazione delle modalità di accoglienza e integrazione, nella dimensione plurilingue e multiculturale. Secondo il recente Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021/2027 presentato dalla Commissione Europea nel 2020 è necessario puntare su interventi inclusivi che coinvolgano tutti gli attori dell'integrazione e tutti i livelli di governo. Tra le quattro aree individuate dal Piano, assume particolare rilevanza, in questo contesto, quella concernente l'istruzione e la formazione mediante la quale si mira a favorire l'accesso dei piccoli migranti o con background migratorio all'educazione e alla cura di alta qualità e inclusive; fornire agli insegnanti formazione e strumenti per gestire classi multiculturali e multilingue a beneficio di tutti gli alunni; creare comunità di apprendimento che coinvolgano istituzioni scolastiche, Associazioni, famiglie, servizi sociali e genitori; promuovere la partecipazione dei migranti a programmi specifici di formazione linguistica e civica che li accompagnino lungo i percorsi di integrazione. Tra gli obiettivi posti all'interno delle quattro aree emerge la volontà di costruire Reti di Alleanza che consentano di stabilire e rafforzare partenariati efficaci tra gli attori coinvolti; promuovere la partecipazione e l'incontro con la comunità ospitante; potenziare l'uso delle nuove tecnologie e di strumenti digitali; monitorare i progressi mirando a politiche di integrazione e inclusione e sfruttare le opportunità offerte dai vari fondi europei.

## 2. Il percorso interdisciplinare "Pollution – a never-ending story"

Il percorso interdisciplinare eTwinning, denominato "Pollution – a never-ending story" realizzato dal Liceo "Calasanzio" è nato in collaborazione con un'altra scuola italiana e cinque scuole europee e non (Turkia). L'intervento educativo ha riguardato tematiche trasversali e interdisciplinari, basate su un collegamento diretto alla vita reale tramite una didattica per competenze e un approccio attivo incentrato sugli obiettivi di sviluppo sostenibile proposti dall'Agenda 2030. Sono state trattate, in particolare, le conseguenze dell'inquinamento nei vari paesi del mondo, causati da

comportamenti irresponsabili. Il confronto con altre scuole straniere ha consentito di acquisire dati concernenti altri Paesi, promuovendo la consapevolezza interculturale e migliorando le competenze comunicative. In tale contesto, l'educazione interculturale, finalizzata allo sviluppo delle suddette competenze comunicative interculturali, si intreccia con l'educazione ambientale, in quanto mirano a favorire entrambe un'integrazione partecipata e sostenibile.

A prescindere dalle tematiche trattate è stato determinante l'approccio metodologico utilizzato per garantire la partecipazione inclusiva di tutta la classe. L'impostazione didattico-metodologica è stata finalizzata a far emergere e a valorizzare nei gruppi, in particolare negli studenti con background migratorio presenti nella classe, le competenze linguistiche e gli scambi socio-relazionali.

Lo stimolo interazionale e gli scambi sono stati facilitati dal lavoro svolto con studenti della stessa nazionalità. Grazie al team work gli allievi stranieri, di sovente con maggiori difficoltà relazionali, sono stati stimolati e indotti a dimostrare le loro capacità attraverso la funzione di team leader.

Tra gli obiettivi prefissati: condividere e approfondire la conoscenza di realtà diverse in un contesto inclusivo e multiculturale mediante riflessioni legate a tematiche ambientali e ai comportamenti adottati; incrementare rapporti di scambio e collaborazione tra la nostra scuola e le scuole europee e non; potenziare le attività di ampliamento dell'offerta formativa su tematiche trasversali in uno sfondo multiculturale; incoraggiare le iscrizioni degli studenti stranieri nei nostri indirizzi liceali (Classico, Scientifico, Linguistico); promuovere azioni per ridurre l'abbandono scolastico degli allievi di nazionalità non italiana con il superamento delle barriere nazionali.

Gli allievi, nello specifico, sono stati indirizzati alla riflessione sulle conseguenze dell'inquinamento, sui problemi causati da comportamenti irresponsabili. L'attività di *debate* ha consentito varie forme di confronto attivo e di discussione sui comportamenti che si possono adottare, partendo da piccoli gesti, per aiutare a "salvare il pianeta". È stata un'esperienza significativa perché gli studenti si sono documentati, hanno riflettuto sulla gravità della situazione attuale dell'ecosistema, si sono scambiati esperienze e consigli ed hanno creato due ebook, manifestando la loro creatività, il senso di responsabilità e, soprattutto, il loro senso di appartenenza a uno stesso e unico Pianeta da salvaguardare.

Il percorso eTwinning, si inserisce all'interno del Programma Erasmus plus, a cui l'Istituto aderisce con progetti di mobilità. Esso mira a un'a-

pertura internazionale, attraverso varie tematiche, al fine di raggiungere obiettivi connessi all'interculturalità, al multilinguismo e all'utilizzo di attività e metodologie innovative per sviluppare, in sinergia con altre scuole ed altri Paesi, l'acquisizione di competenze chiave europee. La piattaforma eTwinning ha favorito l'attenzione alla dimensione comunitaria dell'istruzione e la creazione di un sentimento di cittadinanza nelle nuove generazioni, in quanto allievi di gruppi nazionali e transnazionali hanno analizzato le sfide globali del Pianeta per il quale urge trovare soluzioni, organizzando un lavoro di ricerca per documentarsi, condividere informazioni e confrontarsi.

Il progetto ha favorito l'approccio ad una didattica basata sulla progettualità, la collaborazione e il confronto, in un contesto multiculturale e con svariate opportunità di formazione e di riconoscimento di livello internazionale. Tale intervento ha consentito, altresì, una maggiore apertura dell'Istituto verso le tematiche multiculturali e interculturali.

### 3. Finalità generali dell'intervento educativo

Per potenziare e valorizzare le competenze multilinguistiche degli studenti e favorire una formazione di scambio interculturale (ovvero poter conoscere, condividere e approfondire realtà diverse) in un contesto inclusivo mediante riflessioni legate a tematiche ambientali e ai comportamenti adottati; sono stati incrementati rapporti di scambio e collaborazione tra la nostra scuola e le scuole europee. Questo ha consentito di potenziare le attività di ampliamento dell'offerta formativa su tematiche trasversali in uno sfondo multiculturale; promuovere azioni per ridurre l'abbandono scolastico degli allievi di nazionalità non italiana con il superamento delle barriere nazionali; incoraggiare le iscrizioni degli studenti con background migratorio ai nostri indirizzi liceali e ridurre i pregiudizi che inducono talvolta ad escludere tali percorsi di studio per il senso di "inadeguatezza" e la complessità dei percorsi stessi.

Si è cercato di promuovere un processo di apprendimento mediante tematiche di interesse sociale, che fossero coinvolgenti e favorissero una formazione di scambio culturale a distanza legata ad abitudini e prassi comportamentali. Il confronto è stato indirizzato, nello specifico, all'incremento della consapevolezza dei problemi causati dall'inquinamento e all'acquisizione di comportamenti corretti per tentare di diminuire il degrado ambientale.

In linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030 le finalità trasversali concernono anche: il potenziamento e la promozione dell'inclusione sociale a prescindere da età, sesso, disabilità, razza, etnia, origine, religione, status economico; lo stimolo a garantire a tutti pari opportunità e ridurre disuguaglianze e discriminazioni.

Il percorso eTwinning mira a un'apertura internazionale al fine di raggiungere obiettivi connessi all'interculturalità, al multilinguismo e all'utilizzo di attività e metodologie innovative per sviluppare, in sinergia con altre scuole ed altri Paesi, l'acquisizione di competenze chiave trasversali.

Costruzione di un percorso di educazione ambientale in prospettiva interculturale per concretizzare un itinerario educativo efficace e in grado di promuovere una riflessività aperta alle differenze, alla reciprocità, al rispetto e alla responsabilità anche nel rapporto con l'ambiente circostante.

#### 4. Competenze disciplinari, di cittadinanza e tecnico-professionali

L'integrazione di diverse discipline si è resa funzionale all'interazione linguistica tra studenti stranieri.

Tra le competenze trasversali da sviluppare sono state individuate le seguenti: competenza multilinguistica, competenza sociale e civica in materia di cittadinanza, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale; consapevolezza delle responsabilità di ciascuno per la tutela dell'ambiente e la prevenzione dei disastri ecologici a partire dal punto di vista della propria cultura.

Capire i pericoli derivanti da comportamenti scorretti e correggere i comportamenti nel quotidiano, rientrano tra le tematiche/competenze ambientali e civiche specifiche di cui si è servito il debate per stimolare il confronto e l'interazione tra le parti.

Per quanto concerne l'uso di applicazioni è stata stimolata la capacità di utilizzare e rendere fruibili i prodotti elaborati mediante software specifici e la capacità di saper trasformare una storia in fumetto.

#### 5. Obiettivi di apprendimento, metodologie e strumenti

Tra gli obiettivi di apprendimento da acquisire in termini di conoscenze e abilità sono state individuate: la conoscenza approfondita dei problemi

collegati all'inquinamento, le tematiche inerenti agli ambienti e ai fattori ecologici e le interazioni connesse agli ecosistemi; abilità comunicative, di socializzazione e di scambio di idee interculturali.

Il lavoro è stato indirizzato anche verso l'attenzione a comportamenti volti a evitare ulteriori danni all'ecosistema Tematiche inerenti all'Educazione ambientale e all'Educazione interculturale (inquinamento, ecosistemi, contesti ambientali).

Le attività sono state realizzate partendo dalla messa a disposizione di documenti relativi ai vari problemi causati dall'inquinamento. Ha fatto seguito un debate sulle cause e le possibili soluzioni ai problemi presentati e la redazione di un codice di buone pratiche quotidiane.

L'approccio metodologico è stato incentrato sul Team work, pair work, Task-Based Learning, Project-Based Learning, Cooperative Learning, Learning by Doing, Debate.

Le metodologie impiegate, congiunte ad una didattica per competenze hanno favorito la creazione di un ambiente d'apprendimento flessibile e orientato al multilinguismo e all'uso funzionale del digitale. Computer, video, articoli di giornale e riviste scientifiche sono gli strumenti e i sussidi utilizzati per realizzare le attività proposte.

### *Monitoraggio e valutazioni*

Il monitoraggio del percorso è stato possibile mediante la verifica delle conoscenze e delle abilità durante le chat periodiche con i partner stranieri, nella fase di suggerimento di possibili soluzioni ai vari problemi, su cui si erano documentati in precedenza.

L'osservazione e il monitoraggio ha riguardato anche il cambiamento nei comportamenti riguardanti una maggiore consapevolezza ecologica.

Per la valutazione della customer satisfaction è stato somministrato un Questionario finale sia per gli allievi sia per i genitori.

I ragazzi e i genitori avevano accesso al twinspace e ai link postati e dovevano rispondere possibilmente assieme ai figli in modo da discutere del progetto, monitorare il lavoro e valutarlo.

### *Competenze raggiunte*

Le competenze disciplinari e trasversali maturate dai soggetti target alla fine dell'intervento educativo hanno riguardato principalmente:

le competenze legate agli obiettivi dell'Agenda 2030; le capacità relazionali con i compagni italiani e stranieri; le capacità di condividere e approfondire la conoscenza di realtà diverse in un contesto inclusivo e

multiculturale mediante riflessioni legate a tematiche ambientali e ai comportamenti adottati.

L'acquisizione delle *soft skills* nell'area conoscitiva e relazionale sono state declinate a loro volta in competenze particolari tra cui cittadinanza, educazione ambientale e sviluppo sostenibile. La promozione di life skills come il problem solving e il decision making hanno permesso di spaziare tra i 17 goal dell'Agenda 2030 ([unric.org/it/agenda-2030](http://unric.org/it/agenda-2030)).

#### *Documentazione e disseminazione*

Le modalità di disseminazione e di documentazione dei risultati prodotti si sono concretizzati mediante un Ebook e un fumetto online in inglese e nelle lingue dei partner e tramite la visibilità nel sito della scuola, video e articoli di giornale in tutte le scuole partecipanti.

#### *Punti di forza del trasferimento dei risultati dell'intervento educativo*

Il progetto ha comportato una certa sensibilizzazione nella ricerca di strategie comuni e nella necessità di condividere e confrontarsi nella diversità. Sono state potenziati e valorizzati il pensiero divergente e creativo e sono stati personalizzati gli apprendimenti all'interno di un ambiente didattico inclusivo.

È stato favorito lo sviluppo di buone pratiche, l'attenzione a comportamenti eco-sostenibili e la capacità di comunicare, collaborare e agire secondo i principi del *cooperative learning*.

È emerso anche un incremento delle competenze del personale scolastico, valorizzando ulteriormente le competenze comunicative, socio relazionali e le tecniche inclusive del personale stesso.

Rispetto ad altre esperienze precedenti l'intervento educativo in questione ha conseguito risultati maggiormente efficaci e duraturi nel tempo in quanto gli allievi sono stati i protagonisti in prima persona dell'intervento educativo (*class-centered action*).

L'intervento educativo ha contribuito ad indirizzare gli obiettivi strategici dell'Istituto in un'ottica multiculturale e interculturale, mediante forme di sensibilizzazione sul piano dell'accoglienza e il reperimento di figure di riferimento da formare.

In seguito alla realizzazione dell'intervento educativo in questione sono stati individuati incentivi e premialità in quanto il progetto ha ricevuto il *Quality Label nazionale ed europeo* per l'eccellente livello raggiunto insieme ad altri progetti eTwinning, che sono stati inseriti in un'area speciale del Portale europeo.

### *Piano di implementazione di un intervento educativo in contesti multiculturali – Proposte*

In relazione agli obiettivi generali sono state prese in considerazione alcune priorità che necessitano di ulteriori approfondimenti da parte delle Commissioni, ossia:

1. Favorire rapporti di collaborazione tra vari ordini di scuola, associazioni e comunità straniere del territorio
2. Potenziare attività di ampliamento dell'offerta formativa con tematiche ambientali e multiculturali
3. Diminuzione dell'abbandono scolastico degli allievi di nazionalità non italiana con il superamento delle barriere nazionali.

A ciascuna priorità si collegherebbero traguardi specifici: al primo punto si collega l'instaurarsi di varie forme di partenariato e l'incremento del numero delle iscrizioni al liceo da parte di allievi stranieri; alla seconda priorità si lega l'acquisizione di maggiore consapevolezza dei problemi multiculturali e il perseguimento degli obiettivi dell'Agenda 2030 ed infine in relazione alla terza priorità il traguardo potrebbe riguardare l'abbattimento delle barriere culturali, la lotta ad ogni forma di discriminazione e la concretizzazione di attività di accoglienza e supporto specie per gli studenti con background migratorio del 1° biennio.

#### *Aree di processo e rispettive descrizioni degli obiettivi di processo*

##### *a) Curricolo, progettazione e valutazione*

- 1 Implementazione del curricolo su obiettivi legati alle competenze trasversali e al potenziamento delle competenze multilinguistiche
- 2 Pianificare modalità condivise per effettuare una valutazione formativa

##### *b) Ambiente di apprendimento*

- 1 Favorire l'apprendimento cooperativo e promuovere acquisizione di competenze in ambienti inclusivi
- 2 Acquisizione di competenze digitali e metodologico- didattiche

##### *c) Inclusione e differenziazione*

- 1 Promuovere una prospettiva interculturale mediante la conoscenza, il rispetto, la valorizzazione delle differenze e la formazione

2 Progettare percorsi didattici interculturali volti alla conoscenza e valorizzazione della cultura di altri paesi

*d) Continuità e orientamento*

1 Potenziare negli studenti la capacità di scelta consapevole e di flessibilità formativa rispetto alle richieste del mondo del lavoro

2 Intensificare le azioni di orientamento nell'intero curriculum – Stimolare interessi ed attitudini attraverso l'esperienza multilinguistica

3 Potenziare percorsi di continuità ed orientamento efficaci ed efficienti, per favorire le iscrizioni ai tre indirizzi liceali dell'Istituto e ridurre l'abbandono scolastico degli studenti con background migratorio

*e) Orientamento strategico e organizzazione della scuola*

1 Incentivare obiettivi strategici inclusivi all'interno dell'offerta formativa

2 Valorizzare gli aspetti qualificanti e i punti di forza del Piano di miglioramento

*f) Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane*

1 Implementare strategie organizzative volte al miglioramento continuo dell'Istituto attraverso l'utilizzo efficace di risorse umane

2 Stimolare il confronto con esperti esterni

*g) Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie*

1 Promuovere la collaborazione tra la scuola, il territorio, gli Enti Locali e le Associazioni che operano nell'ambito della interculturalità

2 Pianificare azioni di coinvolgimento delle famiglie di origine straniera

*Azioni di implementazione/miglioramento*

*Di seguito vengono indicate le Azioni riferite alle aree e agli obiettivi di processo ipotizzati:*

*a) Curriculum, progettazione e valutazione*

1 Incentivare lo sportello di supporto e i corsi curricolari ed extracurricolari di Lingue

2 Stabilire prove autentiche ed elaborare strumenti di monitoraggio e criteri oggettivi di valutazione per le attività di recupero Sos per gli studenti stranieri

*b) Ambiente di apprendimento*

- 1 Realizzazione di ambienti di apprendimento inclusivi e innovativi – Costruire un contesto-classe favorevole all'incontro con altre culture
- 2 Applicazione di metodologie Avanguardie Indire, come Debate e Flipped classroom
- 3 Didattica per competenze – Azioni previste dal PNSD e dal PNRR

*c) Inclusione e differenziazione*

- 1 Progettare ed applicare percorsi didattici interculturali inclusivi, sperimentando percorsi alternativi e innovativi, personalizzando gli apprendimenti – Uso di strumenti compensativi e misure dispensative–Formazione sull'inclusione del personale scolastico
- 2 Incentivare i progetti eTwinning, all'interno di Erasmus+ coinvolgendo docenti e studenti di varie nazionalità – Favorire Progetti di scambio interculturale e di mobilità – Attività di stage – Erasmus +

*d) Continuità e orientamento*

- 1 Potenziare percorsi di continuità efficaci ed efficienti, mediante azioni di peer tutoring
- 2 Realizzare percorsi laboratoriali di orientamento universitario mediante azioni di decision making
- 3 Realizzare Open day prima delle iscrizioni degli studenti all'insegna della multiculturalità (collaborazione con gli Istituti Comprensivi)

*e) Orientamento strategico e organizzazione della scuola*

- 1 Ampliamento del Ptof e progetti extra curricolari e curricolari orientati alla promozione di una cultura inclusiva e interculturale
- 2 Raccordare gli obiettivi strategici di inclusione e rendicontare con la verifica annuale

*f) Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane*

- 1 Supportare la Commissione accoglienza allievi stranieri di recente costituzione e pianificare una formazione specifica
- 2 Incentivare interventi esterni sugli aspetti legati alla prevenzione e alla sensibilizzazione di varie forme di discriminazione

*g) Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie*

- 1 Favorire alleanze con Associazioni di Accoglienza anche mediante i

Pcto, in sinergia con gli Enti locali. Promuovere il confronto con altre realtà scolastiche del territorio e la collaborazione con le scuole in rete

2 Implementare azioni di condivisione e scambio per coinvolgere le famiglie negli organi collegiali

3 Fare emergere le competenze e i contributi delle famiglie mediante interventi e percorsi connessi a tematiche trasversali in uno sfondo di raccordo multiculturale, coinvolgendo Enti e Associazioni

4 Promuovere incontri tra famiglie e studenti con modelli culturali differenti, per favorire nuove forme di integrazione

## Conclusioni

L'Istituto sulla linea della progettazione in oggetto sta proseguendo riprendendo la tematica della sostenibilità ambientale anche nell'ambito dell'Erasmus + ed è divenuto scuola capofila provinciale delle scuole Green.

La tematica iniziale della sostenibilità ambientale è rimasta, tra le altre, come base di intervento trasversale. La mobilità Erasmus dovrebbe permetterci di visitare una scuola e/o di accogliere studenti stranieri, consentendo di realizzare percorsi educativi che vede gli allievi di Paesi diversi lavorare e confrontarsi su tematiche comuni. Tali percorsi indirizzati in un'ottica di scoperta e di accoglienza di realtà diverse, valorizzano e contribuiscono alla crescita individuale e collettiva con ricadute su tutto l'Istituto e sul contesto territoriale di riferimento.

La sfida principale per il nostro istituto rimane quella di incrementare le iscrizioni degli allievi non italo-foni e con background migratorio e intervenire per evitare abbandoni e trasferimenti per la complessità dei percorsi liceali alle esigenze di tali allievi.

Alla scuola supportata dagli Enti competenti, dalle famiglie, dalle associazioni varie spetta il compito di individuare le modalità con le quali affrontare ciascuna situazione, nella consapevolezza che lo studente di origini straniere è un valore aggiunto all'interno della classe e ciò deve costituire punto di partenza e di stimolo per ripensare e rinnovare l'azione didattica, la scuola e la società in generale.

## Riferimenti bibliografici e sitografici

- Biagioli, R. (2005), *Educare all'interculturalità. Teorie, modelli, esperienze scolastiche*, Milano.
- Biagioli, R. (2008), *La pedagogia dell'accoglienza*, Edizioni ETS, Pisa.
- Biagioli, R. (2020), Proli, M. G., Gestri, S., *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, Edizioni ETS, Pisa.
- Gentile, M., Chiappelli, T. (2016), *Intercultura e Inclusione – Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, FrancoAngeli, Milano.
- Gordon, T. (2014), *Relazioni efficaci. Come costruirle. Come non pregiudicarle*, Molfetta.
- Kant, I. (2020), *Per la pace perpetua*, Editori Riuniti University Press, Roma.
- Unric.org/it/agenda-2030
- <https://etwinning.indire.it/etwinning-in-erasmus/>
- <https://www.nationalgeographic.com/environment/article/plastic-pollution>

## CAPITOLO II



1.  
DAL PROTOCOLLO DI ACCOGLIENZA  
ALL'EDUCAZIONE PLURILINGUE

Valentina Guerrini

Università degli Studi di Sassari

## Abstract

L'educazione interculturale fa parte della vita scolastica nelle scuole di ogni ordine e grado da ormai qualche decennio. Ciò che sta cambiando è la concezione stessa di multiculturalità ed educazione interculturale. Da una visione prevalentemente compensatoria e assimilazionista che considerava la differenza culturale e le diverse provenienze etniche come fattori di rischio e limiti per gli studenti non italiani, si sta affermando sempre più una concezione inclusiva che riconosce nella multiculturalità un insieme di risorse, potenzialità e ricchezze per educare tutti, autoctoni e non, al dialogo, al rispetto reciproco, ai valori della democrazia. Conseguentemente, si assiste ad una maggiore valorizzazione del bilinguismo come una ricchezza ed un patrimonio culturale e linguistico da favorire e salvaguardare (Biagioli, Giudizi, 2019).

Il saggio evidenzia la ricchezza e le peculiarità dei contributi di questa sessione, frutto del percorso di formazione di alcuni Dirigenti scolastici e della realizzazione di un progetto di lavoro nelle loro scuole di appartenenza. Il filo conduttore è proprio una visione inclusiva della scuola in ogni aspetto della quotidianità, basata sul principio del rispetto e dell'educazione alle differenze (non soltanto etniche-linguistiche-culturali), che si manifesta anche nelle metodologie, nella didattica e in una forte fiducia e collaborazione tra scuola e università, per innescare trasformazioni innovative e democratiche nella realtà scolastica.

## Abstract

Intercultural education has been part of school life in schools of all levels for some decades now. What is changing is the concept of multiculturalism and intercultural education. From a predominantly compensatory and assimilationist vision that considered cultural difference and different ethnic backgrounds as risk factors and limits for non-Italian students, an inclusive conception is increasingly asserting itself that recognises in multiculturalism a set of resources, potential and riches to educate everyone, natives and non-natives alike, in dialogue, mutual respect and the values of democracy. Consequently, there is a greater appreciation of bilingualism as an asset and a cultural and linguistic heritage to be fostered and enhanced (Biagioli, Giudizi, 2019).

The essay highlights the richness and peculiarities of the contributions of this session, which are the result of the training of some school directors and the implementation of a project work in their schools. The leitmotif is precisely an inclusive vision of the school in every aspect of everyday life, based on the principle of respect and education for differences (not only ethnic-linguistic-cultural), which also manifests itself in methodologies, didactics and a strong trust and collaboration between school and university to trigger innovative and democratic transformations in the school reality.

### Parole chiave/Keywords

Formazione continua, accoglienza, comunità scolastica  
Lifelong learning, welcome, school community

## 12 La scuola multiculturale come risorsa e sfida per la società

La multiculturalità e l'educazione interculturale nella scuola, oggi, non rappresentano più un'emergenza bensì una caratteristica diffusa che caratterizza tutto il contesto scolastico italiano di ogni ordine e grado.

La presenza di studenti e studentesse provenienti da varie e differenti culture diviene una risorsa per educare al rispetto e alle differenze ma anche una sfida in un'epoca contrassegnata dall'individualismo e dalla competizione (Fiorucci, 2020; Biagioli, Ongini, Papa, 2021; Portera, La Marca, Catarci, 2022).

Già Demetrio venticinque anni fa scriveva:

*La multiculturalità è un dato di fatto i cui sviluppi appaiono irreversibili e incontenibili proprio perché quanto va accadendo non potrà mai essere arrestato da leggi restrittive sull'immigrazione nei diversi paesi* (1997, p. 25).

Da allora, gli studenti migranti hanno determinato un flusso sempre più consistente, soprattutto nelle aree a maggiore sviluppo economico o nei grandi nuclei urbani. Questo ha implicato una revisione e una trasformazione dei contenuti di insegnamento, delle modalità relazionali e delle strategie didattiche usate nelle scuole per facilitare i processi di apprendimento di studenti non italofoeni ma anche per promuovere processi di inclusione sociale e di partecipazione attiva di tutti gli studenti (italofoeni e non) e delle loro famiglie.

La dimensione interculturale, a scuola, inizialmente è entrata sul versante extracurricolare, ossia come componente secondaria parallela alle varie discipline e non pienamente integrata ad essa, bensì come attività riparativa o compensatoria (Agostinetto, Allemann Ghionda, Bugno, 2021).

Nel corso degli anni sta maturando e si sta concretizzando l'idea di poter insegnare qualsiasi disciplina in un'ottica interculturale e non soltanto in base alla presenza di alunni non italiani, piuttosto è utile per educare tutti al rispetto verso l'altro e verso le differenze (Fiorucci, 2019; Tarozzi, 2019; Biagioli, 2021; Guerrini, 2021).

Nella scuola italiana, negli ultimi trenta anni, si sono trasformati gli approcci e la concezione stessa dell'educazione interculturale (Biagioli, 2008). Infatti, da un modello assimilazionista caratterizzato da una particolare attenzione verso le differenze e le "mancanze" dei neo arrivati rispetto alla cultura accogliente e, conseguentemente, ad una scarsa considerazione delle loro conoscenze e potenzialità per passare, piano piano ad un'ottica più inclusiva che cerca di riconoscere e valorizzare tutte le culture e le differenze, per garantire a tutti gli studenti ed a tutte le studentesse, indipendentemente dalle loro origini e dal loro background culturale, le stesse opportunità formative.

I bisogni formativi dei Dirigenti scolastici e degli insegnanti di oggi sono diversi da quelli dei colleghi formati venti anni fa. Se in passato l'oggetto di interesse e di studio era principalmente l'insegnamento dell'italiano come L2, oggi c'è molta più attenzione alla dimensione inclusiva, all'intero gruppo classe ed a realizzare percorsi didattici che incrementino la motivazione e la partecipazione di tutti gli studenti, sia coloro che appartengono a culture altre sia studenti italofoeni, affinché si possa realizzare un clima relazionale accogliente e rispettoso delle differenze nelle scuole. Come alcune Autrici hanno evidenziato (Biagioli, 2008, 2021; Favaro,

2011), si possono distinguere tre fasi nello sviluppo dell'educazione interculturale nella scuola. La fase dell'accoglienza, in cui i primi alunni stranieri suscitavano curiosità e le differenze erano trattate in modo folcloristico e stereotipato con l'obiettivo di "assimilarle" alla cultura italiana; la fase dei dispositivi di integrazione, legata all'aumento del numero di studenti non italiani e incentrata sulle misure a carattere compensatorio (pedagogia per stranieri, italiano come L2, impiego di mediatori linguistici e culturali...) e infine, la fase dell'inclusione, quando la classe multiculturale è considerata la norma e lo scopo della scuola diviene diffondere le migliori pratiche per apprendere e vivere insieme in contesti culturali eterogeni (Portera, 2022; Zoletto, 2020).

Ed è proprio su quest'ultimo aspetto che si è focalizzato il percorso di formazione del Master FAMI "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" diretto dalla Prof.ssa Biagioli e, conseguentemente anche i progetti realizzati dai Dirigenti frequentanti.

Come anni fa aveva già evidenziato Zoletto (2007, 2012), la capacità di una scuola di accogliere in classe studenti non italiani è uno dei principali indicatori di qualità delle scuole italiane. Per fare questo è necessario superare la rigida impostazione basata sull'appartenenza di tipo culturale o etnico per utilizzare invece approcci pedagogici attenti alle più generali caratteristiche di eterogeneità dei contesti educativi (Portera, 2022). Si tratta quindi di assumere un quadro di riferimento basato su appartenenze multiple con possibilità di scambi e cooperazione. Questo implica la consapevolezza che, nel contesto scolastico, ogni soggetto (dirigente, insegnante, studente) è esposto e influenzato dalla presenza dell'altro (Besozzi, 2015).

Anche la normativa di riferimento nazionale, già da diversi anni sostiene il principio della diversità e del pluralismo come valori caratterizzanti la scuola contemporanea. Nel 2007 l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri scriveva:

*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 (MIUR, 2007, pp. 8-9).*

Una scuola multiculturale accogliente e funzionale ai bisogni di studenti stranieri e non, dipende in gran parte delle competenze interculturali dei dirigenti e degli insegnanti che vi lavorano. Da qui discende un'attenzione e un impegno in costante aumento verso la formazione interculturale del personale scolastico. Da numerosi studi condotti in Italia (Favaro e

Luatti, a cura di, 2004; Catarci, Fiorucci, 2015; Biagioli, Gestri, Proli, 2020) e da documenti nazionali e internazionali (OECD, 2015; 2018; Eurydice, 2021) emerge chiaramente come insegnanti e dirigenti avvertano una carenza generale per affrontare le sfide della scuola multiculturale contemporanea. Uno degli aspetti fondamentali relativi ai percorsi di formazione e sottolineato anche dalla normativa nazionale (MIUR 2007, 2014, 2022) è la necessità di competenze in termini di riflessività e pensiero critico. Nell'attuale realtà caratterizzata dalla globalizzazione, dalla complessità e dal neoliberalismo, è estremamente necessario che i professionisti della formazione e dell'insegnamento siano in grado di saper leggere e comprendere rischi e benefici dell'interdipendenza planetaria che implica saper leggere le differenze a scuola, riuscendo a cogliere i punti in comune su cui basare la relazione educativa e le peculiarità che contraddistinguono le culture e gli individui (Roverselli, 2018; Guerrini, 2021).

In uno dei più recenti documenti relativi alla prospettiva interculturale nella scuola italiana si afferma:

*Una buona scuola deve contare su insegnanti e dirigenti competenti e saper coinvolgere tutto il personale scolastico. [...] Occorre dunque passare dal "brusio" delle buone pratiche a una voce forte e condivisa, sviluppando una formazione capillare e non sporadica dei dirigenti scolastici e degli insegnanti, animata in primo luogo da coloro che si sono formati sul campo (MIUR, 2015).*

Questo Master ha avuto l'obiettivo principale di implementare e rafforzare le competenze dei dirigenti scolastici in riferimento alla multiculturalità per migliorare la qualità dell'inclusione.

Attraverso la condivisione di teorie, metodologie e pratiche relative alla Pedagogia interculturale, alle Politiche di accoglienza e del diritto dell'immigrazione, alla Sociologia delle religioni, alla Metodologia della ricerca in contesti multiculturali, alla Pedagogia sociale, all'Antropologia culturale, alla linguistica e alla glottodidattica, i/le partecipanti hanno potuto vivere un'esperienza formativa arricchente e stimolante, avendo poi anche l'opportunità di trasferire quanto appreso nel proprio contesto professionale attraverso la realizzazione di un project work.

### 13. L'accoglienza come trait d'union per costruire relazioni significative nel contesto scolastico

Un concetto ricorrente nei projects work presentati dai Dirigenti scolastici è stato proprio quello relativo all'accoglienza, considerato elemento chiave per rendere le scuole ambienti educativi inclusivi, oltre che una caratteristica permanente della scuola, presente in ogni attività educativa e didattica.

Il termine accoglienza è estremamente ricorrente nella ricerca e nella letteratura pedagogica in riferimento all'educazione interculturale (Biagioli, 2008, 2017; Cambi, 2006; Silva, 2015; Macinai, Catarci, 2015; Fiorucci, Catarci, 2015). La letteratura ha cercato di evidenziare il reale e profondo significato di accoglienza affinché dirigenti e docenti possano realizzarla ogni giorno nelle loro scuole. L'accoglienza non si riferisce soltanto al momento di ingresso di uno studente nella scuola ma rappresenta un dispositivo, un modo di pensare e di lavorare che caratterizza l'istituzione in ogni momento della vita scolastica.

L'accoglienza, intesa come accettazione incondizionata dell'altro e disponibilità all'ascolto e alla comprensione dell'altro, sta alla base di ogni relazione educativa al di là delle differenze linguistiche e culturali, diviene un fattore chiave di primaria importanza quando esiste un'evidente differenza che caratterizza la relazione educativa. Il Protocollo di accoglienza rappresenta un documento di riferimento e uno strumento di lavoro, costantemente integrato e rivisto in base alle esperienze realizzate, volto a facilitare e sostenere il processo di inclusione degli studenti non italofofoni. Esso è lo strumento che formalizza quanto disposto nel DPR del 31 agosto 1999 n. 394 art. 45, è un documento solitamente elaborato dalla Commissione Intercultura dell'istituto e deliberato dal Collegio dei docenti (Biagioli, 2017).

Uno degli obiettivi del Master FAMI e dei lavori realizzati dai Dirigenti scolastici partecipanti è stato proprio quello di connotare ancora più chiaramente l'accoglienza come concetto base nella realizzazione dell'educazione interculturale e dell'inclusione scolastica. Essa, pur fondandosi su solidi riferimenti teorici, deve necessariamente tradursi nelle pratiche educative e didattiche e proprio questo obiettivo è stato uno dei punti di forza del Master e delle attività svolte dai corsisti.

I vari projects work realizzati e presentati nella sessione "Dal protocollo di accoglienza all'educazione plurilingue", pur nella diversità dei contenuti e delle attività, hanno tutti in comune l'obiettivo trasversale di creare un clima relazionale positivo e accogliente nei confronti di tutti gli studenti e delle loro famiglie.

Tutte le innovazioni e i riferimenti legislativi emanati negli ultimi decenni, devono tradursi nelle pratiche educative e didattiche quotidiane attraverso il lavoro dei Dirigenti, degli insegnanti delle classi e di tutti coloro che formano la comunità scolastica. Ne discende la necessità costante di una formazione continua di tutti coloro che lavorano nella scuola per poter rimanere al passo con le trasformazioni sociali e culturali che caratterizzano la nostra realtà, nell'ottica di un miglioramento continuo dell'offerta formativa e del livello di inclusione scolastica.

Una particolare attenzione merita l'educazione ai media nei contesti multiculturali per promuovere forme di pensiero critico e partecipazione democratica degli studenti (Ranieri, Fabbro, Nardi, 2019).

*Le nuove tecnologie e il loro uso, così come i media, pur assumendo un ruolo importante nella diffusione di iniziative a sostegno dello scambio culturale e della reciproca conoscenza, offrono anche la possibilità di veicolare forme di istigazione alla violenza attraverso la messa in rete di stereotipi e pregiudizi. La scuola che forma le nuove generazioni al dialogo e alla cittadinanza responsabile deve conoscere e saper dare gli strumenti cognitivi, operazionali ed emotivi per un utilizzo costruttivo delle nuove tecnologie e dei media (Biagioli, 2017, p. 27).*

L'educazione interculturale rivolta all'inclusione implica l'utilizzo di strategie e metodologie didattiche partecipative di tipo laboratoriale e flessibile, rivolta a tutti, autoctoni e non, quindi anche una revisione interculturale dei contenuti e dei programmi di insegnamento.

I progetti realizzati dai corsisti e presentati in questa sessione di lavoro hanno come comune denominatore la realizzazione di un contesto accogliente come principio e obiettivo del lavoro educativo. Ad esempio, nel project work dal titolo "L'inclusione degli studenti internazionali: pratiche di accoglienza", realizzato presso l'Istituto Istruzione Superiore di Cariati (Cosenza), tale tematica è il perno centrale di tutto il lavoro e si fonda sull'idea che la cultura sia un concetto in continua trasformazione, che assorbe varie caratteristiche dalle diverse culture, aventi tutte in comune l'appartenenza al genere umano e la condivisione di certi principi universali. In questo caso l'accoglienza si manifesta anche come attenzione a tutte le fragilità ed i bisogni educativi speciali per poter realizzare un'inclusione totale e prevenire la dispersione scolastica.

In questo progetto si nota anche una trasformazione del linguaggio: gli studenti non-italiani sono definiti "internazionali" proprio per evidenziare la connotazione positiva e l'arricchimento legati al fatto di appartenere ad un'altra cultura.

In un altro contesto invece, nel CPIA 1 di Prato (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti), l'offerta formativa si basa sulla personalizzazione a partire proprio dall'accoglienza dello studente a scuola ed è costruita sui bisogni formativi del soggetto, sulle sue esperienze pregresse e competenze acquisite. In questo contesto gli studenti sono adulti migranti, portatori di un bagaglio culturale già abbastanza consistente. Il progetto si è focalizzato sull'introduzione di mediatori linguistici e culturali a supporto delle attività didattiche per favorire il clima relazionale e orientare più efficacemente gli studenti nel loro percorso formativo.

Anche gli altri progetti presentati, che si rivolgono a studenti della scuola secondaria di primo grado ed a bambini della scuola primaria e dell'infanzia, pur nella diversità dei contenuti e delle attività, si fondano tutti sulla costruzione di un clima accogliente, non soltanto nella fase di ingresso nella scuola ma come condizione che caratterizza tutte le attività educative.

#### 14. Dalle teorie alle pratiche educative e didattiche. La formazione dei Dirigenti al servizio della comunità scolastica

L'obiettivo generale di quest'ultima parte è quello di evidenziare gli elementi in comune emersi dai projects work presentati in questa sessione di lavoro, frutto del percorso di formazione effettuato dai Dirigenti attraverso la partecipazione al Master FAMI ed elaborati in funzione dei bisogni formativi del loro contesto professionale.

Pur nelle loro diversità, legate anche alla tipologia di scuola, al contesto di riferimento e ai bisogni formativi dei docenti e degli studenti, gli interventi presentano molteplici aspetti in comune che rappresentano dei punti cardine nell'educazione interculturale in ottica inclusiva.

Innanzitutto, lo sfondo comune a tutti è il principio dell'accoglienza, già affrontato e descritto nei dettagli nel precedente paragrafo. In tutti i casi l'accoglienza non riguarda solo la prima fase di inserimento di studenti internazionali, bensì è un modo di pensare ed agire che caratterizza ogni azione educativa.

Un altro aspetto emerso dai lavori dei Dirigenti è l'inscindibilità tra teoria e pratica educativa che si manifesta spesso attraverso la realizzazione di percorsi di ricerca-azione che coinvolgono molte tipologie di utenti (dirigenti, insegnanti, collaboratori scolastici, esperti esterni, mediatori linguistici e culturali, oltre naturalmente agli studenti e alle loro famiglie). Si

tratta di una strategia di ricerca che unisce teoria e prassi, poiché indirizza la ricerca verso un'azione concreta nel contesto di una trasformazione da attuare in contesti educativi, psicologici e sociali, in base a specifici criteri e con la consapevolezza di rivedere modificare l'innovazione introdotta (Lucisano, Salerni; 2002; Biagioli, Proli, Gestri, 2020).

La ricerca-azione implica un rapporto di collaborazione costante tra il ricercatore e gli attori locali coinvolti in ogni fase della ricerca, dalla formulazione dell'ipotesi iniziale, alla raccolta dei dati, alla verifica e di verifica e valutazione dei risultati. Essa nasce sempre da un problema-bisogno reale di attori sociali, attinge alle teorie filosofiche-pedagogiche di riferimento e necessita di metodi di ricerca quantitativi e/o qualitativi (questionari, interviste, focus group) attraverso il coinvolgimento attivo dei destinatari del cambiamento/miglioramento atteso (Orefice, 2006; Mantovani, a cura di, 1998).

*La ricerca-azione in un contesto multiculturale risulta particolarmente adeguata per sviluppare nei docenti capacità critico riflessive per poter rispondere ai bisogni culturali e valoriali molto diversi tra loro, la teoria e la prassi riducono le distanze e i docenti acquisiscono competenze di ricerca attraverso l'agire educativo didattico e organizzativo* (Biagioli, Proli, Gestri, 2020, p. 7).

I/le Dirigenti partecipanti, parallelamente alla formazione acquisita attraverso la partecipazione al Master FAMI, hanno progettato delle attività per rendere le loro scuole degli spazi educativi più inclusivi e accoglienti. Ad esempio, nell'Istituto Borsellino di Mazara del Vallo, è stata effettuata la prova Invalsi di matematica in lingua araba poiché molti alunni della scuola secondaria di secondo grado non italofoeni avevano problemi nelle prove di matematica a causa di incomprensioni linguistiche. In questo modo è stato possibile valutare le effettive e reali competenze logico-matematiche degli studenti.

In un altro contesto, invece, riguardante l'educazione degli adulti nei centri CPIA, la principale innovazione dell'intervento è stata quella di analizzare la rilevanza dei mediatori linguistico-culturali, secondo una prospettiva qualitativa, per eventualmente promuoverne la replicabilità in altri gradi e ordini scolastici.

La realizzazione di forme di ricerca azione e il costante rapporto tra teoria e prassi evoca inevitabilmente il rapporto tra istituzioni scolastiche e Università ed è proprio questo aspetto ad essere stato riconosciuto, dalle testimonianze dei Dirigenti di questa sessione, come uno dei punti di forza del Master. Dalle parole dei Dirigenti è emerso che le scuole hanno un forte

bisogno del supporto dell'Università e delle competenze di docenti e ricercatori per progettare interventi inclusivi adeguati a rispondere ai bisogni formativi degli studenti di oggi (italiani e non).

Nello stesso tempo, anche la ricerca pedagogica prende avvio e ha una ricaduta nelle pratiche educative e scolastiche. Le prassi educative offrono domande di ricerca per il mondo accademico, teoria e pratica sono interdipendenti e si nutrono l'una dell'altra in un rapporto circolare di influenza reciproca (Viganò, 2019). Il Master ha rappresentato una preziosa occasione per rafforzare questo rapporto e ribadirne la necessità e questo è emerso molto chiaramente da tutti gli interventi.

I vari interventi realizzati hanno implicato un processo di formazione-aggiornamento dei docenti della scuola, coordinato dai Dirigenti stessi. Questi Dirigenti credono fortemente nel valore della formazione e del lavoro quotidiano dei docenti nelle classi e considerano l'educazione come evento trasformativo e migliorativo della realtà. Nella loro *vision*, la formazione ha un ruolo di primo piano affinché la scuola sia al passo con le problematiche e le necessità della vita quotidiana sempre più caratterizzata dalla complessità, dalla multiculturalità ma più in generale dalle differenze di varia natura (economiche, sociali, culturali, di orientamento sessuale, negli stili di apprendimento). I Dirigenti hanno mostrato un atteggiamento ed un approccio molto sensibile ed attento alle varie differenze e fragilità individuali, con un'attenzione specifica rivolta a tutti ed a ciascuno, affinché ogni studente si senta accolto e incluso nella scuola.

Tra i vari *projects work* presentati, particolare attenzione è stata posta al rapporto con le famiglie e il coinvolgimento ed empowerment delle stesse. Nell'Istituto Comprensivo "Oltrarno" di Firenze, l'attività dal titolo "Potenziamento dei servizi alle famiglie degli alunni con background migratorio", si è focalizzata sul potenziamento dei corsi di alfabetizzazione digitale come forma di partecipazione alla vita della scuola e con l'attivazione di corsi di alfabetizzazione linguistica per adulti e l'istituzione della figura del referente per la comunicazione e i servizi alle famiglie degli alunni con background migratorio.

In un altro progetto dal titolo "Il valore della differenza" realizzato nell'Istituto Comprensivo Ferentino 1 di Frosinone, la Dirigente ha adottato provvedimenti per agevolare lo scambio di informazioni con le famiglie di origine straniera, sono stati utilizzati per lo più interpreti migranti della stessa nazionalità delle famiglie, nell'ottica anche di contribuire ad un mantenimento della cultura di origine.

Infine, anche nell'istituto comprensivo di Paliano (Frosinone), la cui fi-

nalità generale del project work è stata la co-costruzione di una visione della pluralità delle origini come "ricchezza territoriale" attraverso un "meticciamento interculturale reciproco" alla scoperta delle 19 diverse radici culturali e linguistiche rilevate, sin dalla fase iniziale sono stati organizzati incontri con i genitori per favorire una progettazione partecipata. I genitori dei bambini di origine non italiana hanno supportato i docenti nella ricerca e nella scelta di fiabe, favole e miti delle diverse nazionalità, registrazioni audio in lingua madre. Tutto questo ha portato ad una ricalibrazione del curricolo verticale dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado nell'ottica interculturale. Anche in questo caso l'intercultura non è rimasta un concetto astratto ma è divenuta una pratica concreta, incarnata nella realtà educativa quotidiana.

Dalle parole dei e delle Dirigenti è emersa una visione ottimistica e fiduciosa nell'atto educativo nella formazione e nel lavoro dei docenti. Come qualcuno di loro ha espresso chiaramente, credono fortemente nel miglioramento costante e continuo dell'essere umano e delle azioni educative, soprattutto grazie al supporto della formazione continua e della sinergia tra scuola e Università.

I progetti realizzati e presentati in questa sessione sono una dimostrazione tangibile della fruttuosa sinergia tra il percorso di formazione del Dirigente e il suo impegno a promuovere e realizzare attività volte all'educazione interculturale nella scuola con la collaborazione di docenti, studenti, famiglie e talvolta altri operatori esterni. Alla base di questi interventi vi è una concezione dinamica della cultura e dell'identità come concetti in trasformazione, continuamente influenzati reciprocamente da altre culture e l'idea che ogni persona rappresenti un patrimonio unico per l'umanità.

Il principio alla base di questi interventi, maturato anche durante l'esperienza del Master, è che l'educazione interculturale costituisca un approccio aperto a tutte le differenze e che mira a valorizzare le diversità all'interno della prospettiva democratica della Costituzione italiana (Fiorucci, 2020). Inoltre, l'educazione interculturale va oltre la presenza di alunni non italofoni ma riguarda tutti, studenti, docenti e gli altri rappresentanti della comunità scolastica in quanto nessuna persona deve sentirsi "straniera" o esclusa per qualsiasi motivo.

La formazione alla competenza interculturale diventa quindi un compito politico di cui le scuole e le Università devono farsi carico, continuando a collaborare in sinergia tra loro, nella misura in cui fa parte della coscienza di vivere in un mondo globale e interdipendente (Roverselli, 2018).

## Riferimenti bibliografici

- Agostinetto, L., Alemmann Ghionda, C., Bugno, L. (2021), *L'intercultura forma la scuola. Dalla teoria alla formazione in servizio come ricerca-azione*, in Fiorucci, M., Tomarchio, M., Pillera, C. P. e Stillo, L. (2021, a cura di), *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel Master Fami*, Tre Press, Roma, pp. 69-86.
- Besozzi, E. (2015), *Riflessioni conclusive. Una "diversa normalità"*, in Santagati, M., Ongini, V. (2015, a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi, Rapporto nazionale A.s. 2013/2014*, Fondazione ISMU, Milano, pp. 131-135.
- Biagioli, R. (2005), *Educare all'interculturalità*, FrancoAngeli, Milano.
- Biagioli, R. (2008), *La pedagogia dell'accoglienza*, Edizioni ETS, Pisa.
- Biagioli, R. (2017), *A come accoglienza*, in Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., Portera, A. (2017, a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 19-30.
- Biagioli, R. (2021), *Cambiare prospettiva per costruire coesione sociale nella società multiculturale*, in Biagioli, R., Ongini, V., Papa, A. (2021, a cura di), *La scuola si racconta. Riflessioni pedagogiche per una scuola multiculturale inclusiva*, Edizioni Junior, Parma, pp. 15-28.
- Biagioli, R. e Giudizi, G. (2019), *Orizzonti linguistici e pedagogici per l'insegnamento*, Edizioni Junior, Parma.
- Biagioli, R., Proli, M.G., Gestri S. (2020), *La ricerca pedagogica nei contesti multiculturali*, Edizioni ETS, Pisa.
- Biagioli, R., Papa, A. e Ongini, V. (2021, a cura di), *La scuola si racconta. Riflessioni pedagogiche per una scuola multiculturale inclusiva*, Edizioni ETS, Pisa.
- Burgio, G. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, FrancoAngeli, Milano.
- Cambi, F. (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.
- Catarci, M. e Fiorucci, M. (2015), *Il mondo a scuola*, Edizioni Conoscenza, Roma.
- Catarci, M. e Macinai, E. (2015, a cura di), *Le parole chiave della Pedagogia Interculturale*, Edizioni ETS, Pisa.
- Demetrio, D. (1997), *Pedagogia interculturale e lavoro sul campo*, in Demetrio D. e Favaro G., *I bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- Eurydice (2021), *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Favaro, G. (2011), *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze.
- Favaro, G., Luatti, L. (2004), *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano.

- Fiorucci, M., Stillo, L. (2019), *La formazione interculturale degli insegnanti tra esperienze, saperi e ricerca sul campo*, in «Educazione Interculturale», n. 17, 1, pp. 5-19.
- Fiorucci, M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Guerrini, V. (2021), *La competenza interculturale nella formazione dei docenti per una scuola inclusiva*, in Biagioli, R., Ongini, V., Papa, A. (2021, a cura di), *La scuola si racconta. Riflessioni pedagogiche per una scuola multiculturale inclusiva*, Edizioni Junior, Parma, pp. 77-90.
- Lopez, A.G. (2018), *Pedagogia delle differenze*, Edizioni ETS, Pisa.
- Lucisano, P., Salerni, A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
- Mantovani, S. (1998, a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano.
- MIUR (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* [https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.p%20df/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.p%20df/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890) (Ultima consultazione il 30/11/2022).
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* [https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.p%20df/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.p%20df/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890) (Ultima consultazione il 30/11/2022).
- MIUR (2015), *Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale Diversi da chi?* [http://istruzioneer.it/wpcontent/uploads/2015/09/MIUR.AOODGSIP.REGISTRO\\_UFFI\\_CIALEU.0005535.09-09-2015-indicazioni-stranieri0ss1.pdf](http://istruzioneer.it/wpcontent/uploads/2015/09/MIUR.AOODGSIP.REGISTRO_UFFI_CIALEU.0005535.09-09-2015-indicazioni-stranieri0ss1.pdf) (Ultima consultazione il 2/12/2022).
- MIUR (2022), *Orientamenti interculturali*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245> (ultima consultazione il 2/12/2023).
- Portera, A. (2022), *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna.
- Portera, A., La Marca, A., Catarci, M. (2022), *Pedagogia interculturale*, Morcelliana, Brescia.
- OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Orefice, P. (2006), *La ricerca azione partecipativa. Teorie e pratiche*, Liguori, Napoli.
- Ranieri, M., Fabbro, F. e Nardi, A. (2019), *La media education nella scuola multiculturale*, Edizioni ETS, Pisa.
- Roverselli, C. (2016), *La formazione interculturale degli insegnanti: prospettive italiane*,

- in Volpicelli, I. (2016, a cura di), *Quale formazione per gli insegnanti oggi? Prospettive italiane e internazionali*, UniversItalia, Roma.
- Roverselli, C. (2018), *Minori stranieri non accompagnati a Roma: la riorganizzazione del sistema di accoglienza e le implicanze educative*, in Olivieri, S. et al. (2018, a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Silva, C. (2015), *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*, Franco-Angeli, Milano.
- Tarozzi, M. (2019), *Educating teachers towards global citizenship: A comparative study in four European countries*, in «*London Review of Education*» 17 (2), pp. 112-125.
- Viganò, R. (2019). *Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte*, in «*Pedagogia Oggi*», n. 17, vol.2, pp. 342-354.
- Zoletto, D. (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Zoletto, D. (2012), *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica post coloniale e flussi culturali transazionali*, Edizioni ETS, Pisa.
- Zoletto, D. (2020), *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, FrancoAngeli, Milano.

2.

## PONTIFEX: MEDIATORI LINGUISTICO-CULTURALI

Philipp Botes

Centro Provinciale Istruzione Adulti 1 Prato

### Abstract

Il contributo prende in esame un'attività progettuale svolta presso il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti di Prato, relativa all'introduzione di mediatori linguistico-culturali a supporto delle attività educative e didattiche.

La presenza di tali figure appare quanto mai preziosa per una efficace presa in carico degli studenti adulti con *background* migratorio che necessitano di apprendere una lingua diversa da quella materna, con ricadute positive sull'intero sistema scuola.

### Abstract

The paper presents a project activity carried out at the Provincial Centre for Adult Education of Prato, concerning the introduction of linguistic and cultural mediators to support educational and didactical activities.

These professionals appear extremely important to take an effective care of adult students with immigrant background who need to learn a language other than their mother tongue, with positive effects on the entire school system.

Parole chiave/ Keywords

Istruzione degli Adulti, Studenti stranieri, Mediatori linguistico-culturali  
Adult Education, Foreign students, Cultural-Linguistic Mediators

## 1. La formazione lungo tutto l'arco della vita

L'attuale momento storico, caratterizzato da emergenze, instabilità, povertà e nuove forme di bisogni sociali, pone al centro dell'interesse collettivo i temi dell'educazione e della formazione, quali possibili strumenti per affrontare efficacemente traiettorie verso l'incertezza del futuro (Aleandri, 2019). Tali dimensioni non riguardano solamente la scuola, né tantomeno i bambini, ma coinvolgono tutta la collettività, i cittadini di oggi e quelli di domani, bisognosi di acquisire le competenze di base e quelle professionali.

Gli organismi internazionali, quali l'Unione Europea, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, l'UNESCO, enfatizzano l'importanza dello sviluppo di un apprendimento che perduri per tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) sin dalla prima infanzia, arrivando all'età adulta, nei contesti lavorativi, e alla vecchiaia (Borri, Calzone, 2019), generando benessere per la persona e per la società intera, non necessariamente ascrivibile ai contesti formali, ma che faccia riferimento a una molteplicità di circostanze (*lifewide learning*), a dimensioni più profonde, riflessive e individuali (*lifedeep learning*).

## 2. L'apprendimento dell'italiano per gli adulti con background migratorio

Se apprendere in età adulta, in molti casi, può configurarsi come una scelta intenzionalmente consapevole per l'individuo, talvolta appare una vera e propria esigenza. Si pensi, ad esempio, ai migranti che arrivano in una nazione in cui si parla un idioma sconosciuto, pur portando con sé un notevole bagaglio di plurime esperienze, storie, lingue, tradizioni, conoscenze, abilità e competenze professionali.

Il bisogno primario di queste persone, siano esse adulte o minori, risiede nell'apprendimento linguistico che viene intercettato e soddisfatto principalmente da due famiglie di soggetti: il sistema della pubblica istruzione attraverso i CPIA (Centri provinciali per l'Istruzione degli Adulti) e quello delle associazioni del volontariato (Carbone, Catarci, Fiorucci, 2012). I due sistemi, spesso operanti in maniera sinergica sui territori, realizzano molteplici attività secondo modalità e scopi differenti.

L'istituzione scolastica pubblica deputata all'alfabetizzazione e all'apprendimento della lingua italiana, a cui possono rivolgersi gli adulti con *background* migratorio, è il CPIA, quale luogo di formazione e connettore

socioculturale (Botes, 2021, p.48), che realizza percorsi orientati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento del livello A2 di conoscenza della lingua italiana del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (art. 4, D.P.R. 263/2012), requisito necessario per l'ottenimento del Permesso di Soggiorno per soggiornanti di lungo periodo.

In aggiunta all'alfabetizzazione linguistica, i CPIA erogano altresì i corsi di primo livello-primo periodo didattico, finalizzati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo d'istruzione, il diploma di scuola secondaria di primo grado, e quelli di primo livello-secondo periodo didattico, mirati all'ottenimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione, di cui al D.M. 139/2007, relative alle attività e agli insegnamenti generali, comuni agli indirizzi degli istituti professionali e tecnici.

### 3. Il progetto Pontifex: Mediatori linguistico-culturali

All'interno dei contesti rivolti all'accoglienza dei migranti e all'asilo, il ruolo del mediatore linguistico-culturale, quale esperto competente sul piano della mediazione linguistica, dunque della traduzione, e su quello inter-culturale, inteso come insieme di abilità e compiti più vasti tra cui il *tutoring* e il *counselling* (Katan, 2015), risulta determinante.

Pur non occupandosi di accoglienza degli stranieri in senso stretto, il Centro provinciale per l'istruzione degli adulti di Prato, durante l'anno scolastico 2020/21, ha promosso un progetto volto all'introduzione di mediatori linguistico-culturali a supporto delle attività educative e didattiche, figure quanto mai indispensabili per una scuola ubicata nel centro di una realtà multiculturale.

Negli ultimi decenni, infatti, il tessuto sociale del territorio pratese è profondamente cambiato, soprattutto a causa del consistente fenomeno migratorio che ha interessato la città. Prato si trova al primo posto della classifica dei comuni italiani per incidenza della popolazione straniera (22,58%) su quella totale. Particolarmente rilevante risulta essere la presenza della comunità cinese, la terza più grande d'Europa dopo Londra e Parigi.

Tale variegata composizione sociale, secondo una più ampia prospettiva pedagogica, ha fatto emergere nuove esigenze: in primo luogo, i neoarrivati necessitano di un sostegno di natura linguistica orientato al soddisfacimento dei bisogni primari; in seconda istanza appare evidente l'urgenza

di creare un senso di appartenenza all'interno di una realtà culturalmente differente rispetto a quella del paese di provenienza, di accoglienza e concreta inclusione sociale nel sistema città. In questo scenario si inserisce il Centro provinciale per l'istruzione degli adulti, deputato all'intercettazione e al soddisfacimento dei bisogni formativi dei cittadini, sebbene non solamente con *background* migratorio, a cui si accede dopo avere presentato formale domanda di iscrizione. È proprio tale primo adempimento a rappresentare elementi di criticità, basti pensare ai potenziali iscritti che non conoscono l'italiano o a chi è analfabeta anche nella propria madrelingua.

L'adulto che vuole iscriversi al CPIA può farlo compilando un formulario *online*, disponibile in diverse lingue, oppure recandosi fisicamente a scuola dove troverà un docente che fornirà aiuto e informazioni presso lo sportello *front-office*. Durante l'accoglienza iniziale, il ruolo dell'insegnante è decisivo per riuscire a rispondere alle richieste dell'utenza in maniera adeguata. Tuttavia, esso può non possedere gli strumenti e le *soft skill* sufficienti per la presa in carico della persona con *background* migratorio e risultare scarsamente competente nella comunicazione interculturale.

Da questi bisogni nasce il progetto "Pontifex: Mediatori linguistico-culturali", quale possibilità concreta di creare e fissare ponti di collegamento tra la copiosità di culture differenti, i servizi scolastici e quelli messi a disposizione dalla municipalità. La scuola, secondo una prospettiva di mediazione transculturale (Lerin, 2018), oltre che concorrere al benessere, all'inclusione e al successo scolastico, è in grado di tessere legami con gli *stakeholder* (famiglie, studenti, servizi, cooperative, ecc.) attraverso cui esplicitare le proprie azioni di natura formativa e sociale.

In tal senso, la mediazione culturale da un lato favorisce alleanze educative, dall'altro consente di attivare pratiche didattico-educative protese verso il miglioramento dell'intero sistema, aiutando i docenti a riflettere sulle dinamiche microsociale (Zoletto, 2007, p.60) proprie dei percorsi ad alta densità multiculturale, quali i corsi dei CPIA. Alla base dell'agire educativo, infatti, vi è la relazione, fra insegnante e studenti, tra allievi e allievi, e la presenza di figure professionali afferenti alla pratica della mediazione può favorire i processi relazionali, di inclusione, accoglienza e orientamento, accompagnando la persona nel personale progetto di vita.

Il progetto si è svolto durante l'anno scolastico 2021/22, a partire dal mese di novembre fino ad agosto; il periodo estivo (luglio-agosto) si configura come un momento cruciale, particolarmente delicato e bisognoso di attenzione nei centri per adulti, poiché è possibile iscriversi ai percorsi per l'anno successivo, diversamente da quanto accade nell'istruzione

"tradizionale", in cui l'iscrizione alla scuola del primo e del secondo ciclo avviene solitamente tra dicembre e gennaio.

L'attività progettuale ha proposto un servizio di mediazione linguistico-culturale, declinato secondo una pluralità di azioni:

a. accoglienza e facilitazione nella procedura di iscrizione per i neoarrivati in Italia;

b. mediazione nei confronti dei docenti, facendo emergere problematiche relazionali nelle classi (Panerai, Baukloh, 2014), incentivando osservazioni e interventi nei contesti microsociali;

c. sostegno del soggetto in formazione nel percorso di apprendimento della lingua italiana;

d. mediazione e traduzione (avvisi, messaggi, documenti orali e scritti per le famiglie degli studenti minorenni).

L'articolazione del progetto ha visto in prima istanza la sua formale presentazione e proposta in sede di Collegio docenti e la conseguente approvazione dal Consiglio di istituto. Nella fase di progettazione sono state individuate le aree linguistiche maggiormente rappresentative della popolazione studentesca iscritta – cinese, urdu, bangla – per le quali si necessitano i mediatori che, secondo quanto statuito dall'iter amministrativo, sono stati selezionati mediante una procedura pubblica.

Le attività sono state pianificate di concerto tra i professionisti e il docente referente del progetto, in continuità con l'ordinaria offerta formativa, ampliandone l'efficacia in termini di ricadute per gli studenti e il personale.

Le figure professionali specializzate nella mediazione hanno sostenuto il percorso apprenditivo e interazionale degli allievi, a partire dal momento della compilazione della domanda di iscrizione a scuola, rappresentando dei presidi stabili, di riferimento per tutta la comunità educante. Sul piano didattico hanno partecipato alle lezioni, su richiesta degli insegnanti, favorendo la semplificazione linguistica rivolta soprattutto ai discenti più bisognosi, ma anche accompagnando il percorso dell'apprendente non italofono da una comunicazione quotidiana (competenza di base) a una più esigente sul piano cognitivo, che implica l'utilizzo della lingua per l'analisi, la sintesi e la generalizzazione.

Non per ultimo, la mediazione si è rivelata utile altresì per la predisposizione di materiale informativo e burocratico di supporto all'attività amministrativa.

## 18. Riflessioni conclusive

L'attività svolta dai mediatori ha permesso di gettare le basi per la costruzione di un modello positivo di riferimento e identificazione per i soggetti in formazione, valorizzando e legittimando al tempo stesso la loro lingua d'origine. Altamente significativo è risultato il sostegno e il supporto dato agli insegnanti declinato sia nell'azione didattica, per quanto concerne l'insegnamento della lingua seconda o straniera, che nella prima accoglienza e nell'orientamento degli studenti, mediante l'incentivazione di forme di supervisione, *peer tutoring*, *scaffolding*, interventi in piccolo e grande gruppo.

Contesti scolastici ad alta presenza di culture e lingue differenti, come i Centri per l'istruzione degli adulti, implicano un elevato grado di competenze per le professionalità coinvolte. Si pensi, ad esempio, alla comunicazione, all'accoglienza, all'inclusione, all'orientamento, alla gestione dei conflitti, tutte dimensioni bisognose di specifiche abilità, non solamente di natura professionale, bensì anche linguistico-culturali, spesso difficilmente ascrivibili alla funzione docente.

Se è vero che l'utilizzo dei mediatori si configura come una prassi ampiamente acquisita nei contesti istituzionali socio-educativi (Zorzi, 2007; Baraldi, Maggioni, 2009), appare altresì interessante notare come, in ambito scolastico, non essendoci profili simili incardinati nella comunità educante, tali figure siano correlate alla presenza di specifiche risorse finanziarie della singola scuola che, se presenti, possono rivelarsi elementi in grado di migliorare l'intero sistema scuola.

## Riferimenti bibliografici

- Aleandri, G. (2019, a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, Roma TrE-Press, Roma.
- Baraldi, C., Maggioni, G. (2009, a cura di), *La mediazione con bambini e adolescenti*, Donzelli, Roma.
- Belpiede, A. (2002), *Mediazione culturale: esperienze e percorsi formativi*, UTET, Torino.
- Borri, M., Calzone, S. (2019), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*, Edizioni ETS, Pisa.
- Botes, P. (2021), *L'adulto in formazione*, in Botes, P., De Angelis, B., Pucci, I., Pedrana, M. (2021), *Insegnare nei CPIA. Tra teoria e prassi*, Anicia, Roma, pp. 15-54.

- Carbone, V., Catarci, M., Fiorucci, M. (2012, a cura di), *Immigrazione crisi lavoro*, Armando, Roma.
- Fele, G., Paoletti, I. (2003), *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma.
- Gavioli, L. (2009), *La mediazione linguistico-culturale. Una prospettiva interazionista*, Guerra, Perugia.
- Fiorucci, M. (2004, a cura di), *Incontri, spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma.
- IDOS (2022), *Dossier statistico immigrazione 2022*.
- Katan, D. (2015), *La mediazione linguistica interculturale: il mediatore culturale e le sue competenze*, in «Lingue e Linguaggi», 16, pp. 365-391.
- Lerin, T. (2018), *La mediazione scolastica transculturale per tessere legami tra scuola e famiglia*, in «RICERCAZIONE», 10, 2, pp. 101-115.
- Panerai, A., Baukloh, A.C. (2014), *Il dialogo e la mediazione dei conflitti nella scuola multiculturale*, Junior, Parma.
- Zoletto, D. (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Zorzi, D. (2007), *Note sulla formazione dei mediatori linguistici*, in «Studi di Glottodattica», 1, pp. 112-128.



### 3.

## PROMUOVERE IL CURRICOLO INTERCULTURALE

*Antonella Cutro*

*Dirigente tecnico, Ufficio scolastico regionale  
per la Lombardia*

### Abstract

Il progetto *'Ho viaggiato fin qui'* nasce all'interno di un percorso didattico dell'insegnamento di Geografia turistica, nelle classi del triennio dell'Istituto Tecnico, settore Economico, indirizzo Turismo. L'unità didattica dedicata alla storia del viaggio, alle tradizioni culturali locali, alla decodifica dell'identità e della specificità culturale dei luoghi, si apre ad un percorso interdisciplinare con i docenti di italiano e di inglese, incentrato sulla tradizione letteraria di narrazione del viaggio come esperienza formativa e come percorso di autoriflessione, di incontro con l'Altro e di ricerca di se stessi. Nasce così l'idea, nel contesto di classi multiculturali, di fare narrare a tutti gli studenti un viaggio che ha avuto effetti trasformativi delle loro vite. Gli studenti con background migratorio hanno raccontato il percorso che li ha portati in Italia. Hanno ripercorso con la memoria il loro viaggio o il viaggio delle loro famiglie verso l'Italia, confrontandosi in questo modo con se stessi e la loro identità meticcicata, con le loro aspettative e desideri, facendo spesso i conti con un passato doloroso e talvolta 'indicibile'. I racconti di viaggio sono stati raccolti nel volume *'Ho viaggiato fin qui'* a cura di C. Ceci e F. Iarrera, Erikson, 2017. Gli alunni autori sono stati coinvolti in numerosi eventi di presentazione del volume e in progetti, rivolti alle scuole secondarie di primo e secondo grado, dedicati all'accoglienza e all'integrazione. Da questa esperienza nasce il progetto di realizzare un curriculum interculturale nella scuola.

## Abstract

The 'I've travelled so far' project was born as part of a didactic pathway in the teaching of tourist geography in the three-year classes of the Technical Institute, Economic sector, Tourism address. The teaching unit dedicated to the history of the journey, local cultural traditions, and the decoding of the identity and cultural specificity of places, opens up to an interdisciplinary course with the Italian and English teachers, centred on the literary tradition of the narration of the journey as a formative experience and as a path of self-reflection, encounter with the Other and search for oneself. This led to the idea, in the context of multicultural classes, of having all the students narrate a journey that had a transformative effect on their lives. The students with a migration background recounted the journey that brought them to Italy. They retraced with their memories their journey or their families' journey to Italy, thus confronting themselves and their mestizo identity, their expectations and desires, often coming to terms with a painful and sometimes 'unspeakable' past. The travel stories were collected in the book 'Ho viaggiato fin qui' edited by C. Ceci and F. Iarrera, Erikson, 2017. The student authors have been involved in numerous events presenting the volume and in projects, aimed at first and second grade secondary schools, dedicated to welcome and integration. This experience led to the project to create an intercultural curriculum in the school.

Parole chiave/Keywords

Classi multiculturali, storie di vita, viaggio

Multicultural classes, story of life, journey

## 1. Interrogarsi sull'attuazione del curriculum interculturale

Il progetto di lavoro *Promuovere il curriculum interculturale*, presentato al Master FAMI 2020-21 ha come obiettivi sia di proporre una riflessione sull'importanza della didattica interculturale sia di fornire delle ipotesi di azione ai dirigenti scolastici per attuare il curriculum interculturale, rilevandone la mancanza nella maggior parte delle scuole.

I recenti *Orientamenti interculturali*, infatti, evidenziano quanto segue: «permane nella scuola italiana l'abitudine a proporre contenuti curricolari poco aperti alla dimensione globale (lingue straniere, storia, geografia, letterature, educazione civica, tradizioni religiose) che coesistono talvolta

con interpretazioni riduttive e parziali dell'educazione interculturale» (Miur, 2022, p. 18). Gli *Orientamenti*, in continuità con la visione della scuola italiana inclusiva e interculturale (Miur, 2006, 2007, 2014, 2015), riservano particolare attenzione alla dimensione del curricolo: «La presenza nella comunità scolastica di alunni e studenti portatori di ulteriori valori culturali, linguistici, religiosi, è certamente un elemento di complessità, ma può rivelarsi, come testimoniato da diverse positive progettualità scolastiche, anche una grande occasione per ripensare alla scuola e al suo mandato di fronte alle sfide del pluralismo socio-culturale. Non solo per la predisposizione di spazi, metodi e strategie di apprendimento adatti a prendersi cura dello sviluppo di abilità e competenze di tutti e di ciascuno, ma anche per ripensare e rinnovare il curricolo, valorizzare il plurilinguismo e l'assunzione di responsabilità sociale da parte degli studenti, promuovendo le alleanze capaci di dare vita a quella 'città educativa' che è il contesto più adeguato per l'inclusione sociale e l'esercizio per tutti della cittadinanza attiva» (Miur, 2022, p. 18).

Come predisporre spazi, metodi e strategie adatte agli alunni con background migratorio? Come rinnovare il curricolo in chiave interculturale? Innanzitutto, come condurre una comunità scolastica a progettare una didattica in chiave interculturale?

Per rispondere a quesiti e attivare una riflessione sulla revisione del curricolo in chiave interculturale è utile analizzare una buona pratica: il progetto *Ho viaggiato fin qui*, realizzato presso l'IIS Montale, di Cinisello Balsamo.

## 2. Il progetto *Ho viaggiato fin qui*

Le scuole attivano numerosi progetti per promuovere le competenze interculturali, ma come fare sì che numerosi e anche qualificati progetti escano dalla dimensione dell'episodicità, per entrare in una progettazione strutturata e condivisa di un curricolo interculturale?

In premessa è importante ricordare che il contesto territoriale della Lombardia è caratterizzato da una presenza incisiva di alunni migranti (Miur, 2021). L'ultimo rapporto ministeriale conferma la Lombardia come regione con il più alto numero di studenti, 224.089, circa un quarto del totale presente in Italia, il 25,6% (Miur, 2021 p. 16). La percentuale di alunni migranti sul totale degli studenti è del 15,5%. I dati mostrano che Milano è la prima provincia, in valore assoluto, per numero di alunni migranti, con una percentuale del 9,1% (Miur, 2021, p. 17).

Per quanto concerne l'IIS Montale la percentuale degli alunni migranti nel 2016/17 (USRLO, 2017), anno di realizzazione del progetto, era del 30%, cresciuta nel 2018/19 al 36,12% (USRLO, 2019). Il contesto multiculturale della scuola, con gruppi di arabi, ispanici, cinesi, rumeni, indiani, ha reso necessarie strategie di accoglienza e integrazione, progettazione di metodologie didattiche per supportare gli alunni NAI e G2, nonché l'attuazione di progetti di didattica interculturale.

Il progetto *Ho viaggiato fin qui* nasce all'interno di una progettazione dell'insegnamento di geografia turistica, nelle classi del triennio dell'Istituto Tecnico, settore Economico, indirizzo Turismo. L'unità didattica dedicata alla storia del viaggio, alle tradizioni culturali locali, alla decodifica dell'identità culturale dei luoghi, si arricchisce di un percorso interdisciplinare con i docenti di italiano e di inglese, incentrato sulla tradizione letteraria di narrazione del viaggio come esperienza formativa con l'obiettivo di promuovere negli alunni un approccio riflessivo sul rapporto tra luoghi e identità culturale, e sul viaggio come esperienza formativa.

Nasce così l'idea, nel contesto di classi multiculturali, di fare narrare a tutti gli studenti un viaggio che ha avuto effetti trasformativi delle loro esistenze. Gli studenti migranti hanno raccontato il percorso che li ha portati in Italia, e si sono confrontati con se stessi e la loro identità meticcata, con aspettative e desideri, talvolta con un vissuto difficile e indicibile.

L'intervento formativo ha attivato dinamiche di reciproco riconoscimento tra gli studenti italiani e migranti. Rispetto a questi ultimi, l'obiettivo formativo è stato lo sviluppo della consapevolezza di sé, attraverso un percorso di scrittura autobiografica per apprendere che l'identità non è un *dato* ma una *trama* tessuta attraverso il racconto, che ridona senso e unitarietà a percorsi di vita accidentati e dolorosi. Gli studenti italiani si sono invece confrontati con una alterità a loro sconosciuta, trovandosi vis-à-vis con percorsi di vita non lineari e per loro anomali.

Il percorso didattico oltre a promuovere l'acquisizione di competenze disciplinari specifiche, relative all'insegnamento delle discipline coinvolte nella progettazione, ha contribuito a sviluppare, negli alunni italiani e migranti, il senso di appartenenza alla comunità scolastica, il rispetto degli altri, la comprensione delle emozioni legate ai vissuti altrui, il rafforzamento dell'autostima e il riconoscimento di se stessi.

I racconti di viaggio sono stati raccolti nel volume *Ho viaggiato fin qui. Storie di giovani migranti* (Ceci, Iarrera, 2017). Gli alunni autori sono stati coinvolti in eventi di presentazione e in progetti, rivolti alle scuole secondarie di primo e secondo grado, dedicati all'accoglienza e all'integrazione.

Il progetto, inserito nel Ptof ha rivelato non solo un forte peso didattico ed educativo, ma anche una matrice di possibile replicabilità, e il Consiglio d'Istituto, vista la rilevanza didattica, ha deliberato di premiare gli alunni che hanno partecipato al progetto.

### Nadine Ahmed (Egitto/Equador)

*Sono nata in Italia, a Milano, ma da due genitori totalmente diversi per cultura, lingua e religione. Mia madre è dell'Ecuador mentre mio padre dell'Egitto. Non chiedetemi come si sono conosciuti perché non lo saprei spiegare. A quei tempi nessuno dei due sapeva bene l'italiano, solo mio padre si salvava. Mia madre invece per niente.*

*Comunque sia, dopo due anni sono nata io. Mio padre, quando ha saputo che mia madre era incinta, aveva dei dubbi dato che vivevano ancora in povertà, lavoravano tutto il giorno per pochi soldi, non riuscivano nemmeno a sfamarsi e dovevano farsi mandare dei soldi dai miei parenti. Mia madre però era decisa ed era disposta a lavorare il triplo pur di farmi nascere. Così sono nata in povertà, diciamo. Fino al nono mese di gravidanza, mia madre ha sempre lavorato perché non voleva farmi mancare niente.*

*Come dire, la mia infanzia non è stata così felice. Restavo sempre da sola a casa mentre i miei genitori lavoravano tutto il giorno. Non avevo nessun amico/a con cui passare il pomeriggio e odiavo questo fatto. L'unico giorno che passavamo insieme era la domenica. Ogni settimana contavo i giorni, volevo che fosse sempre domenica, mi divertivo tantissimo con i miei genitori. La prima bambola l'ho avuta a quattro anni. Sembra impossibile, ma è vero. Ho iniziato ad andare alla materna e ho conosciuto tanti amici che ho ancora adesso. Amavo andare a scuola perché conoscevo cose che erano nuove per me.*

*Alle elementari, però, tutti i miei compagni mi prendevano in giro per la mia pronuncia. Avevo appena passato tre anni della mia vita in Ecuador, da mia zia che ormai chiamavo mamma. Venni mandata lì perché i miei genitori non potevano tenermi più, non riuscivano a pagare la scuola e a sfamarmi. Tornata in Italia, entrai in terza elementare, non conoscevo nessuno e mi misi a piangere. Odiavo leggere ad alta voce perché mi vergognavo. Mi chiamavano «straniera e non lo sopportavo.*

*Cominciai a odiare questa parola, diedi la colpa ai miei genitori, che per questo rimasero molto male.*

*Ora come ora, adoro e amo i miei genitori. Non viviamo più in povertà,*

*siamo nella norma. I miei genitori hanno fatto grandi progressi e li stimo molto. Non mi manca niente, sto bene così come sono. Mi sento una ragazza fortunata a essere qui grazie a mia madre e a mio padre. Non li deluderei mai, loro non l'hanno fatto e mi sento fortunata ad avere due genitori stranieri. Ora non mi vergogno più, anzi, sono fiera di avere due genitori di diversa cultura, regione, religione e lingua. Ora mi sento una ragazza fortunatissima (pp. 115-118).*

### Valeria Savran (Russia)

*Era un freddo pomeriggio di merà gennaio, ero seduta tranquillamente sul divano, immersa nei miei pensieri, poi sentii quella voce, che mi rammentò quel giorno, quel viaggio, immergendomi nel passato...*

*Era il 16 febbraio 2003 quando il pullman si mise in viaggio, avevo il posto di fianco al finestrino, una delle cose che amavo fin da bambina, per osservare il paesaggio che scorre davanti ai miei occhi. Mi ricordo che faceva veramente molto freddo, indossavo il giubbotto azzurro che mi aveva regalato la nonna e un cappellino buffissimo, con delle mini corna di un animale che ora non saprei definire. Mia mamma mi aveva parlato del fatto che ora la nostra vita sarebbe cambiata, del fatto che lei voleva andare via, in un altro luogo, lontano dalla Russia, lontano da quello che fino a quel momento chiamavo "casa". Mi chiese anche se volessi andare via con lei, io le domandai se veniva anche papà, ma mi rispose che lui sarebbe rimasto a casa e che saremmo venute a trovarlo ogni anno, mi disse che la vita non è una cosa semplice e che a volte bisogna fare delle scelte, belle o brutte che siano, e lei aveva fatto quella.*

*Le emozioni erano tante, anche se non ben definite, ricordo che ero curiosa del luogo in cui ci stavamo dirigendo, ma all'età di sei anni non sei capace di assimilare un cambiamento così grande. Il viaggio durò quasi tre giorni, con varie tappe, come Polonia e Germania, dove feci amicizia con molte persone. Una volta arrivate era tutto così strano, un luogo nuovo, il mio sguardo si soffermò sui grandi cavalli della stazione centrale di Milano, ma ebbi poco tempo per osservare tutto ciò che mi circondava, perché poco dopo ci rimettemmo in marcia su un altro treno, in rotta verso la Calabria.*

*Un nuovo posto si stava espandendo davanti al mio sguardo, nel piccolo paesino di San Giovanni in Fiore nasce la mia prima esperienza con l'Italia. Imparai la lingua in un mese, mi iscrissi a scuola e feci molte amicizie, non riscontrai particolari problemi, forse perché all'età di sette anni non vedi la*

*malizia della gente, non badi ai piccoli gesti di persone che ti guardano con un occhio diverso e, insomma, vedi il mondo un po' con quegli occhi ingenui con cui può vederlo solo un bambino. Anche se, confesso, la paura di un nuovo Paese, di nuove persone, la lontananza della famiglia, nel cuore occupavano un posto sempre molto grande.*

*Passarono due anni prima che venissi a Milano, due anni trascorsi tra le braccia di un'altra famiglia. Dato che mia mamma era andata a Milano con il suo compagno, attuale marito, io rimasi con i genitori di lui, dei nonni acquisiti, che non sapevano nulla di me, tranne ciò che facevo trasparire. Ho passato due anni in fin dei conti molto belli, pieni di nuove scoperte, nuove amicizie e ambienti. Era tutto un continuo fluire di emozioni, anche se c'erano dei momenti in cui mi sentivo realmente sola, ma non quel sentirsi «sola» quando poi arriva la mamma o il papà, la nonna, la zia o qualsiasi altra persona, che ti dà un abbraccio e tutto svanisce. No, era un essere «sola» per davvero, uno stato in cui ti ritrovi in mezzo al nulla, lontano da tutto e da tutti, con il cuore che batte forte, e mentre il ricordo di un abbraccio ti invade la mente, le lacrime ti offuscano la vista. per lasciarti in un freddo pianto solitario.*

*Arrivata a Milano, anche qui si aprì davanti a me un lungo viaggio; era la seconda tappa di quell'esperienza ancora nuova per me, mi iscrissi a scuola, ero in terza elementare e questo forse è stato il momento che ha inciso maggiormente su di me. Mi sentivo un'estranea, in un luogo dove tutti erano una piccola famiglia e io un qualcosa di nuovo che gliela invadeva. Finché sei un bambino ancora non fai caso alle piccolezze, ma arrivato a un'età preadolescenziiale cominci a guardare le cose con più timore e meno ingenuità. Mi sentivo come in una bolla e quei momenti ti rimangono impressi a lungo nella mente. Ricordo Dene il primo giorno di scuola, erano seduti tutti in cerchio in corridoio e io sulla soglia della porta vedevo l'inferno davanti a me. Mi presentai e vidi tutti quegli occhi fissi sui miei capelli, sui miei vestiti, vedevo sorrisini, sguardi strani e un generale chiacchiericcio, in testa avevo una burrasca e non desideravo altro che tutto ciò che stava accadendo finisse il prima possibile. Mi sentivo fuori luogo, mi sentivo emarginata e forse un po' lo ero realmente; trasferirsi da uno Stato a un altro e poi cambiare anche città è abbastanza complicato per le relazioni sociali che vuoi crearti. Ma in fin dei conti, una volta passato il primo anno, mi integrai anch'io e lo feci nel migliore dei modi.*

*Si aprì davanti a me un terzo capitolo, quello dove oramai a poco a poco si comincia a far parte di quella piccola famiglia, di quel piccolo, grande mondo, di quella società e cultura, di quel luogo che comunemente viene chiamato "casa".*

*Nel corso della vita ogni essere umano vive svariate esperienze che porta con sé, un bagaglio di infinite emozioni. A volte, nella vita, non siamo noi a scegliere il nostro destino, non siamo noi a fare determinate scelte; ci ritroviamo di fronte a situazioni senza via d'uscita, senza riuscire a controllare più nulla. Semplicemente, viviamo. Una di queste esperienze è l'emigrazione, fenomeno che a volte viene sottovalutato, invece ha un milione di sfumature diverse per ognuno di noi. La gente che emigra percorre un lungo viaggio, non solo il viaggio in sé, vero e proprio, ma anche un viaggio interiore, un viaggio nel profondo di se stessi, una sfida, un mettersi in gioco per mettere alla prova le proprie capacità. L'esperienza del confronto con una nuova cultura, con modi di pensare, agire e rapportarsi completamente differenti, non è una sfida semplice. Non voglio negare che sia stato difficile, perché facile non è stato, anzi, ho passato momenti in cui sentivo il mondo crollarmi addosso, ma sono qui grazie all'amicizia di alcune persone che vedono oltre l'apparenza, sono qui grazie a mia madre che, nonostante tutte le difficoltà passate, mi ha dato una vita migliore.*

*Vorrei solo ricordare che il mondo è vario e per questo è Dello, non importa da dove veniamo, che lingua parliamo, che colore di occhi, capelli, pelle ci ritroviamo, la forma del naso, del nostro sorriso... siamo tutti esseri umani, siamo tutti figli di questa terra immensa, dove per una ragione o per un'altra a volte accadono cose imprevedibili, inspiegabili, che ti fanno cambiare, viaggiare, trasferire lontano dal tuo Paese d'origine, ma non per questo dobbiamo dimenticare chi siamo o nascondere ciò che portiamo con noi.*

*Non per questo dobbiamo eliminare la nostra cultura, spazarla via e non ricordarla; dobbiamo semplicemente accoglierne un'altra e fare tesoro di entrambe. Perché, in fin dei conti, che importanza ha il numero di chilometri percorsi, quando ho viaggiato fin qui e ho trovato ciò che cercavo? (pp. 159-166).*

## Miao Miao Zuo (Cina)

*Vivevo con i nonni in un paesino della Cina centrale, i miei si erano trasferiti in Italia subito dopo la mia nascita. Erano quindi degli estranei, non avendoli mai visti neppure una volta. Indimenticabile il momento in cui mio padre arrivò per portarmi via con sé. Avevo tredici anni, i miei genitori mi erano del tutto indifferenti e fu tremendo il dolore provato al momento del distacco dai nonni, in aeroporto a salutarmi con gli occhi rossi di pianto.*

*Non potei fare altro che dire loro addio, mentre salivo la scaletta dell'aereo...*

*L'Italia mi apparve all'inizio un mondo alieno, stavo male sia per l'ambiente che mi risultava incomprensibile, sia perché non riuscivo a adattarmi alla mia «nuova famiglia». Non rivelavo a nessuno i miei veri sentimenti, non ero in grado di raccontarli, soffrivo, ma non riuscivo neppure a telefonare ai nonni per confidarmi. Appena sentivo le loro voci dall'altro capo del globo scoppiavo a piangere. È stato un periodo orribile, mi rifiutavo di studiare, litigavo ogni giorno con i miei e correvo a chiudermi in camera... Non ricordo come sono riuscita a superare quella fase traumatica, un momento buio in cui l'unico desiderio era quello di tornare al mio paesino, riabbracciare i nonni e restare per sempre con loro.*

*Ma è passato e ora sono ancora qui, cambiata. O meglio, sono le circostanze che mi hanno costretto a cambiare. Mi sono resa conto che non potevo rimanere per sempre chiusa in casa, stretta nel mio dolore, isolata; a poco a poco ho iniziato a uscire, a socializzare e a fare amicizia con i miei coetanei.*

*Abbandonare il proprio passato è molto difficile, i luoghi, le abitudini, perdendo tutto quanto si era costruito fino ad allora. Difficilissimo ricominciare da capo e iniziare una vita tutta nuova. Eppure la maggior parte di noi giovani emigrati ce la fa, riuscendo a superare mille difficoltà. La sofferenza del distacco resta un segno indelebile, come una cicatrice, ma nello stesso tempo diventa una grande lezione di maturità.*

*Impossibile per gli emigrati capire quale sia il porto definitivo, il luogo del riposo: il Paese natale o quello di arrivo? Difficile rispondere a una domanda apparentemente semplice dove ci piacerebbe vivere? Di là lasciamo i ricordi di un'infanzia felice, qui ci troviamo bene e scopriamo altre risorse, ma mai in senso assoluto; pesa la diversità culturale e il differente modo di pensare. Dunque perché non tornare in patria? Perché il legame con quel mondo si è interrotto, spezzato per sempre, e non lo riconosciamo più; i compagni dell'infanzia sono scomparsi come sassi sepolti dalla polvere portata dal vento. Rimane solo una memoria custodita nel cuore. E allora si resta, ci si abitua, ci si inserisce al meglio nella nuova società pronta ad accoglierci (pp. 111-114).*

### 3. Costruire competenze interculturali

Nel 2008 *Il Libro bianco sul dialogo interculturale* sottolinea che «le competenze necessarie per il dialogo interculturale non sono automati-

che: è necessario acquisirle, praticarle e alimentarle nel corso di tutta la vita» (Consiglio europeo, 2008, p.30). Compito dei docenti è di rafforzare il dialogo interculturale e preparare le generazioni future al dialogo. «La competenza interculturale – secondo Deardorff – è la capacità di comunicare e comportarsi in modo efficace e appropriato durante un incontro interculturale» (Deardorff, 2006, p. 246).

Per promuoverla è necessario sviluppare attitudini (rispetto, curiosità, flessibilità), conoscenze (consapevolezza linguistica e culturale) e abilità (pensiero critico). Mobilitare e armonizzare questi elementi dovrebbe produrre degli effetti interiori (capacità di adattamento, visione relativa, empatia) e degli effetti esteriori, saper comunicare in modo appropriato ed efficace con persone percepite aventi *background* culturali differenti.

Il progetto analizzato produce effetti interiori ed esteriori in quanto: 1. promuove la consapevolezza che i luoghi non sono neutri ma hanno un'identità culturale, legata alle tradizioni e alla cultura; 2. analizza l'evoluzione storica delle esperienze di viaggio come percorso di conoscenza dei luoghi e come esperienza di arricchimento personale; 3. promuove la conoscenza della letteratura dedicata alla narrazione del viaggio; 4. sviluppa il pensiero narrativo, come promotore di trasformazione del modo di vedere la realtà e se stessi; 5. combatte gli stereotipi e promuovere l'incontro con l'altro.

In particolare, in merito alla competenza interculturale, il progetto consente agli studenti l'acquisizione di competenze relative al riconoscimento degli altri vissuti e all'empatia attraverso esperienze che rafforzano l'apertura mentale e il pensiero critico. Sono inoltre potenziati, attraverso la metodologia dello storytelling e la pratica del circle time, l'identità, l'autostima e riconoscimento di sé e degli altri (Giusti, 2017, pp. 93-115).

Uno dei punti di forza per gli alunni è stato la pubblicazione del volume che raccoglie i racconti di viaggio. Il riconoscimento pubblico (Coviello, Finotti, Icardi, Radio 24, 2017) ha avuto un grande valore perché hanno potuto constatare che le loro vite erano considerate esemplari e non di scarto, visto che ciascuno ha messo in atto delle strategie di resilienza per affrontare realmente e simbolicamente il viaggio, e per ricostruire la propria identità nel paese accogliente. Inoltre, è stata rilevante l'attività di disseminazione degli esiti del progetto. Gli alunni sono stati promotori del valore delle differenze culturali in altre classi dello stesso istituto e in altri istituti scolastici (Facebook, 2017). Si sono sentiti testimoni e portatori di valori.

Un ulteriore punto di forza è stata la progettazione interdisciplinare che ha premesso ai docenti di uscire dello specialismo della materia insegnata e di programmare unità di apprendimento e verifiche in condivisione con

gli altri docenti del consiglio di classe, con ricadute evidenti anche sulle competenze civiche.

#### 4. Promuovere il curricolo interculturale

A partire da una esperienza il cui valore didattico ed educativo è stato riconosciuto da tutta la comunità scolastica, quali potrebbero essere le azioni da mettere in campo per rinnovare il curricolo d'istituto in chiave interculturale? Quali strategie può attuare il Dirigente scolastico con gli organi collegiali competenti e facendo leva su tutte le risorse umane?

Si potrebbero ipotizzare tre azioni. Prima di tutto si potrebbe cominciare con proporre la progettazione e la realizzazione in ogni consiglio di classe di un progetto didattico disciplinare o interdisciplinare che promuova competenze interculturali. Per mettere in condizione i docenti di attuare una programmazione consapevole, sarebbe utile una fase propedeutica di formazione sulla didattica interculturale con esempi di buone pratiche (Biagioli, Proli, 2018, pp. 111-120) in modo che i docenti siano condotti a rileggere in chiave interculturale le discipline insegnate ed abbiano contezza di metodologie utili come lo storytelling (Biagioli, 2015) o la public history (Bandini, Oliviero, 2019), come esempio di decostruzione della matrice etnocentrica delle discipline.

In secondo luogo, sarebbe opportuno coinvolgere tutti gli organi collegiali nella progettazione del curricolo. Perché questa progettualità non sia episodica occorre sostenerla e finalizzarla. Sarebbe utile non solo un coinvolgimento dei dipartimenti di materia e per assi, ma anche la costituzione di un gruppo di lavoro coordinato dal Dirigente che tiri le fila a fine anno dei lavori svolti, costituito da un collaboratore del dirigente, la funzione strumentale dell'inclusione, un responsabile dell'autovalutazione.

Abbiamo quindi differenti piani di lavoro: il lavoro dei consigli di classe che progettano, in via sperimentale, un intervento didattico per la classe; il lavoro dei dipartimenti di materia che riflettono sulla disciplina cercando di individuare quali nuclei tematici possono essere articolati in chiave interculturale; i dipartimenti per assi che formulano ipotesi sui percorsi interdisciplinari che possano supportare questa specifica progettualità; il gruppo di lavoro che provvederà al monitoraggio e alla raccolta dei dati, per poter presentare in collegio, sulla base delle progettualità più efficaci realizzate in corso d'anno, esperienze significative a partire da cui individuare i nuclei portanti del curricolo interculturale al livello d'istituto.

Infine, in terzo punto, promuovere attività di ricerca-azione sulla didattica interculturale e costituire una banca dati di moduli didattici. Per facilitare il lavoro dei consigli di classe, sarebbe utile predisporre una scheda di progettazione – con specifiche sulla metodologia, tempistica e risultati attesi in termini di competenze disciplinari e trasversali – con allegato modulo di monitoraggio in itinere e finale, in modo da sostenere la progettazione. Sarebbe utile costituire una banca dati dei progetti, per promuovere la riflessione e lo scambio professionale e la replicabilità. Analogamente per i dipartimenti, sarebbe utile predisporre un modulo specifico per individuare i nuclei delle discipline coinvolti o le articolazioni interdisciplinari, e i criteri di valutazione. In questo modo i docenti risultano impegnati in una attività di ricerca-azione, che prevede una *decristallizzazione* della didattica etnocentrica, la sperimentazione di nuove soluzioni, e la definizione del cambiamento con una nuova cristallizzazione, ovvero l'individuazione dei nuclei del curriculum interculturale l'istituto.

Numerosi sono i punti di forza di questo tipo di impostazione: innanzitutto il coinvolgimento di tutti gli organi collegiali deputati alla progettazione didattica; l'attivazione di percorsi di ricerca-azione sulla didattica interculturale, con valore di autoaggiornamento per i docenti e con effetti sul miglioramento della qualità delle competenze interculturali acquisite dagli studenti; l'elaborazione condivisa di curriculum interculturale, originato dalla pratica didattica dei docenti; la possibilità che i nuclei del curriculum possano essere aggiornati periodicamente.

## Riferimenti bibliografici

- Bandini, G., Oliviero, S. (2019), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze University Press, Firenze.
- Biagioli, R. (2015), *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*, Liguori, Napoli.
- Biagioli, R., Proli, M., Gestri S. (2020), *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali: formazione e accompagnamento dei docenti*, Edizioni ETS, Pisa.
- Ceci, R., Iarrera, F. (2017), *Ho viaggiato fin qui. Storie di giovani migranti*, Erickson, Trento.
- Consiglio europeo (2008), *Il libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità*.
- Deardorff D. (2006), *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization*. "Journal of Studies in International Education", 10, pp. 241-268.

- Giusti M. (2017), *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Miur (2006), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Miur (2007), *La via italiana per la scuola interculturale*.
- Miur (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Miur (2015), *Diversi da chi?*.
- Miur (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana*.
- Miur (2022), *Orientamenti interculturali*.

## Sitografia

- Coviello, M. (2017), *Abbiamo viaggiato fino a qui: ora siamo felici*
- Finotti, S. (2017), *Amo Leopardi e farò l'ingegnere*
- Facebook (2017), *Progetto 'Ho viaggiato fin qui'*
- Icardi, S. (2017), *Finalmente in porto*
- Radio 24 (2017), *Essere adolescenti e migranti*
- Usr Lombardia (2017), *Dati scuole 2016/17*
- Usr Lombardia (2019), *Dati scuole 2018/19*



## CAPITOLO III



1.  
A SCUOLA INSIEME:  
FAMIGLIE, COMUNITÀ E TERRITORIO

Maria Omodeo  
Università di Siena

### Abstract

Il territorio e la scuola, componenti di una medesima comunità, apprendono l'uno dall'altra e si permeano a vicenda. Tale consapevolezza guida le esperienze presentate nel gruppo di lavoro "A scuola insieme: famiglie, comunità e territorio". Quando le scelte educative operate dalla scuola entrano nel vissuto quotidiano di chi la frequenta (alunni, personale insegnante, dirigenti, operatori) e di chi le ruota attorno o ci collabora (esperti del terzo settore, operatori socio sanitari, ecc.), tali scelte rischiano di rimanere implicite. Per riaffermare il valore delle scelte strategiche, innovare metodologie e obiettivi, e metterli in discussione qualora il nuovo contesto comunitario lo renda necessario è quindi indispensabile ritrovare l'intenzionalità originale delle scelte e delle trasformazioni operate: le esperienze presentate nel gruppo rispondono tutte a precise strategie di ricerca, innovazione, potenzialità di trasferimento.

In contesti sempre più connotati dal punto di vista della varietà di provenienze geografiche e linguistiche, il mondo arriva sui banchi di scuola e qui si formano nuove forme di cittadinanza globale, consapevoli della dimensione internazionale a cui ogni territorio può apportare un patrimonio di valori, di esperienze mirate a migliorare i contesti in cui si sviluppano, di conoscenze nascoste che solo un'attenta programmazione educativa può fare emergere.

## Abstract

The territory and the school, components of the same community, learn from each other and permeate each other. This awareness guides the experiences presented in the working group "At school together: families, communities and territory". When the educational choices made by the school enter the daily life of those who attend it (pupils, teaching staff, headmasters, operators) and who collaborate with it (experts of the third sector, social and health workers, ecc.), these choices are likely to remain implicit. In order to reaffirm the value of strategic choices, innovate methodologies and objectives, and question them if the new community context makes it necessary, it is therefore essential to retrace the original intentionality of the choices and the transformations made: the experiences presented in the group all respond to precise research strategies, innovation, transfer potential.

In contexts characterized by the variety of geographical, cultural, linguistic, socio-economic origin of families, the world arrives in the schools. New forms of global citizenship are developed here, aware of the international dimension to which each territory can contribute thanks to a heritage of values, experiences aimed at improving the contexts in which they develop, of hidden knowledge that only careful educational programming can bring out.

### Parole chiave/Keywords

continuità, internazionale, comunità  
continuity, international, community

## 1 A scuola insieme: famiglie, comunità e territorio

Le parole "a scuola insieme", evocano un soggetto collettivo implicitamente presente, quello degli alunni e delle alunne e quello delle figure adulte che in essa operano come insegnanti, dirigenti, operatori e operatrici a vario titolo. Dopo i due punti del titolo, esplicitiamo tutte le altre componenti della società (Faubion, Marcus, 2009) che determinano la vita e le trasformazioni della scuola. In costante trasformazione è la popolazione che vive per scelta, per necessità o per caso nel territorio in cui la scuola è collocata, costituendo l'intera comunità di riferimento, a partire dalle

famiglie delle alunne e degli alunni — native o internazionali che siano.

Quando un po' per volta le scelte educative operate dalla scuola entrano a far parte del vissuto quotidiano di chi la frequenta, le ruota attorno o ci collabora, tali scelte rischiano anch'esse di scivolare nell'implicito, se non se ne ridefinisce e non se ne ricorda l'intenzionalità originale.

Quando le scelte strategiche e le trasformazioni operate vengono evidenziate e presentate, si hanno in mano gli strumenti per riaffermarne il valore, innovarne metodologie e obiettivi, ed eventualmente metterle in discussione quando il nuovo contesto comunitario lo rende necessario.

Le otto esperienze presentate nel gruppo di lavoro intitolato "A scuola insieme: famiglie, comunità e territorio" rispondono tutte a precise strategie di ricerca costante e di conseguente innovazione, ed hanno quindi una forte potenzialità di trasferimento, con la consapevolezza che ogni esperienza va ricalibrata per il nuovo contesto rispetto a quello in cui si è sviluppata, in un processo ininterrotto di ricerca, innovazione, valutazione, confronto.

Primo esempio di strategia lungimirante, che prevedeva di aggiornarsi via via già nel momento stesso in cui veniva definita, è quella descritta da Liliana Camarda, Dirigente dell'Istituto Comprensivo "Intini" di Monopoli. Nel 2012, la strategia adottata per l'Istituto al momento della sua costituzione, fu quella di valorizzare le specificità ordinamentali dei segmenti che lo componevano, per promuoverne una progettualità comune, superando i pregiudizi e i reciproci steccati consolidati nel tempo. Per favorirne la costituzione rafforzando la sua identità comunitaria è stato identificato quale obiettivo comune a tutte le classi e a tutti gli ordini di scuola quello di promuovere un apprendimento "significativo", intervenendo in modo concreto sulla realtà. A tale scopo è stato scelto un Progetto di *Service Learning*, con una proposta pedagogica, metodologica e didattica che unisse il *Service* — la cittadinanza, le azioni solidali, il volontariato — al *Learning* — ovvero il citato apprendimento "significativo", chiedendo ad alunne e alunni di compiere concrete azioni solidali nei confronti della comunità, sostenendo la scuola nella collaborazione con le istituzioni e le associazioni locali, creando un circolo virtuoso fra apprendimento e servizio solidale. Tale approccio, che per sua natura chiama in causa trasversalmente tutte le discipline e non va ad incidere su un contenuto disciplinare troppo specifico, ha favorito anche l'attiva partecipazione delle famiglie, che si sono sentite parte integrante del Progetto; nel progettare e nell'operare comune, nel monitorare e confrontarsi sui risultati del Progetto, i vari soggetti si sono riconosciuti come componenti di una medesima comunità che apprende

mentre insegna e che cresce mentre aiuta a crescere. Vista dall'esterno tale esperienza evidenzia come i processi partecipativi favoriscono il costituirsi di un senso di appartenenza comune, che può coinvolgere in modo spontaneo le famiglie.

Un approccio ancor più dichiaratamente cooperativo è quello scelto dal Liceo Statale 'Laura Bassi' di Sant'Antimo (Napoli) per il progetto "Face to face: let's learn together", presentato dalla Dirigente Caterina Errichiello, con l'obiettivo riassumibile nello slogan "aprire la scuola al fuori, portare il fuori dentro la scuola", facilitando la partecipazione anche delle famiglie internazionali che spesso affrontano maggiori difficoltà nel sentirsi coinvolte, talora a causa di intoppi dovuti ad un bilinguismo non ancora padroneggiato appieno, ma anche per un senso di estraniamento. Grazie a tale attenzione alla dimensione del dialogo interculturale, le alunne e gli alunni del Liceo sono stimolati ad imparare, collaborando in gruppi eterogenei, in percorsi innovativi basati su una didattica laboratoriale, su un apprendimento cooperativo ed altre metodologie che favoriscono le attività di ricerca e la cooperazione, privilegiando lo scambio e la condivisione di conoscenze e saperi. Per contrastare il fenomeno che porta gli alunni di famiglie internazionali a divenire i principali "dispersi" qui come in tanti Istituti secondari di secondo grado di tutta Italia, si sono dimostrate utili una seria e vera internazionalizzazione della scuola ed un'attenzione interculturale trasversali a tutta la sua impostazione pedagogica. Con tale approccio, la scuola pone il suo territorio di fronte a nuove sfide culturali, evidenziando che le discriminazioni, latenti o evidenti che siano, portano fasce di popolazione a rischi di esclusione e alla conseguente perdita di quel bagaglio di saperi e conoscenze dei nostri alunni, tanto invisibile quanto prezioso per l'intera collettività in un'ottica di pedagogia costruttivista.

Il territorio e la scuola, componenti di una medesima comunità, apprendono l'uno dall'altra. Come accennato, tale consapevolezza guida tutte le esperienze presentate nel gruppo di lavoro, ma per l'Istituto Comprensivo "Cappuccini" di Brindisi il territorio rappresenta un vero e proprio libro di testo fondamentale. Qui gli alunni e le alunne esplorano e scoprono il territorio: imparano con lo scopo di poter offrire un loro personale contributo al miglioramento sociale ed ambientale sia al territorio, sia alla propria scuola. Fiore all'occhiello di questa connessione è stata nel dicembre 1919 la presentazione alla città di Brindisi di pannelli artistici ritraenti scorci cittadini esaminati dagli alunni e poi realizzati a partire dal loro punto di vista, con il loro sguardo, in collaborazione con gli studenti dell'Istituto Statale

di Istruzione Secondaria "Carnaro – Marconi – Flacco – Belluzzi". I pannelli artistici sono quindi divenuti una mostra itinerante nelle varie scuole, con visite programmate per le famiglie, le comunità di riferimento locale, le associazioni, permettendo così ai decisori politici e all'intera comunità di conoscere il punto di vista dei cittadini e delle cittadine più giovani, su temi chiave quali ambiente, flora, prodotti agricoli e prodotti del mare. In altri termini, alunni e alunne sono specchio ed interpreti sonori dell'identità comunitaria nello spazio e nel tempo poiché nella scuola pensata con e per gli studenti – tutti internazionali, nessuno "straniero" – convivono storie e geografie culturali, attualità e futuro, periferia e centro.

Un'altra esperienze, anch'essa pugliese, pone l'attenzione sul ruolo di figure professionali da tutti cercate e considerate indispensabili e poi troppo spesso dimenticate e sottostimate, quella dei mediatori e delle mediatrici linguistico-culturali. Lavorando con i docenti di corsi per adulti immigrati, frequentanti il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) della sede "Melo da Bari", il Dirigente dell'Ufficio Scolastico Regionale della Puglia Stefano Marrone ha proposto che ogni corsista ideasse, realizzasse e presentasse un proprio *Digital Storytelling*. Grazie a moderni dispositivi e tecnologie digitali, gli studenti diventano anche in questo caso creatori di contenuti piuttosto che semplici fruitori; possono porsi al centro del racconto e quindi riposizionare se stessi dal punto di vista sociale oltre che comunicativo. La "cultura" di un servizio, di una istituzione, di ogni organizzazione (Gobbo, 2011), comprende anche ciò che può essere identificato come memoria autobiografica, quale patrimonio condiviso dai soggetti di una stessa comunità, che merita anch'essa di essere raccontata e vissuta, rafforzando così la consapevolezza di essere componenti di un insieme. Anche con studenti adulti, tale strumento cambia la prospettiva educativa nella pratica didattica, sia per l'insegnante, che nel contesto di un CPIA ancor più che con alunni più giovani opera quale facilitatore più che come docente, con il valore aggiunto di aumentare i propri strumenti per comprendere il possibile universo di riferimento di ognuno.

Il valore dell'ascolto delle storie degli altri (anzi, dell'Altro, di ogni Altro) e del riconoscimento rispettoso del valore di ogni espressione culturale, è alla base della "Festa della Fratellanza" presentata dalla dirigente dell'Istituto Comprensivo "Don Lorenzo Milani" di Viareggio, Nella De Angeli. L'istituto pone alla base del proprio operato la filosofia di Don Milani, da cui prende il nome: l'approccio culturale aperto, la dimensione relazionale dell'apprendimento, la creazione di un network nel territorio, inteso non come spazio fisico ma come comunità di persone che si prendono cura

della crescita, della formazione, dell'educazione di cittadini e cittadine fin dall'età più giovane. In tale ottica di dimensione relazionale dell'apprendimento, chi scrive — all'epoca in qualità di formatrice di una ONG internazionale, l'associazione Cospe ([www.cospe.org](http://www.cospe.org)) — ha avuto la fortunata opportunità a metà del primo decennio degli anni 2000 di condividere per alcuni anni con la dirigente e il corpo insegnante dell'Istituto "Don Milani", un percorso di formazione, anzi di autoaggiornamento reciproco sui temi dell'inclusione, dell'interculturalità, dell'internazionalizzazione della scuola e delle metodologie laboratoriali più idonee a garantire l'efficacia di tali azioni. È significativo ritrovare ora, a oltre 15 anni di distanza, un percorso così coinvolgente, in cui tutti e tutte collaborano e sono indispensabili, in un procedimento intenzionale ragionato che è andato via via crescendo con rara continuità, arricchito anche da componenti inconsapevolmente intervenute o basate sull'emulazione. Il punto chiave del percorso della "Festa della Fratellanza" è anche riconoscere che per il miglioramento nelle relazioni occorre rispettare il tempo necessario per la costruzione di un diverso abito mentale, che riconosce in ogni espressione culturale una fonte di crescita personale e collettiva, rifiutando gli atteggiamenti di inerzia di fronte ai luoghi comuni disfattisti quali "tanto non cambia nulla".

L'esperienza piemontese dell'Istituto Comprensivo di Favria, in provincia di Torino, caratterizzata da una presenza di alunne e alunni di famiglie con background migratorio che non supera il 10%, presentata dalla dirigente Valeria Miotti, si concentra sull'inclusione in un'ottica a 360 gradi. Innanzitutto vede nel recupero e nello sviluppo delle competenze di ognuno uno dei punti chiave dell'inclusione, garantendo quindi la continuità temporale nella vita di ogni alunno e alunna fra le proprie esperienze di vita prima dell'ingresso in questa determinata scuola o sviluppate all'esterno di essa. Al tempo stesso l'azione si sviluppa in continuità con quanto offre il territorio, collaborando con studenti e studentesse di un Istituto Superiore e con operatori di associazioni locali. Inclusione è anche la formazione in verticale dei cittadini più giovani, che a partire dalle classi quinte dei sei plessi di scuola primaria e delle classi della scuola secondaria hanno realizzato attività congiunte sul tema del mare come pericolo negli attraversamenti dei profughi e dei sogni dei ragazzi che affrontano tali pericoli. In un'ottica territoriale, promuovere l'inclusione significa anche operare per l'accoglienza nella società: nell'Istituto sono operativi il Consiglio Comunale dei Ragazzi e il Gruppo NOI, formato da studenti e studentesse che svolgono funzione di mutuo aiuto tra pari per affrontare le situazioni di disagio giovanile, organizzando laboratori ed interventi in collaborazio-

ne con associazioni del territorio. La continuità scuola famiglia è l'ultimo tassello che completa il quadro dell'inclusione promosso dall'Istituto di Favria, riprendendo un'esperienza che già anni fa aveva contraddistinto varie scuole torinesi, con successo: la realizzazione di uno "spazio mamme" per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua alle mamme degli alunni che frequentano il doposcuola, attività anche in questo caso realizzata in collaborazione con l'associazionismo locale e sicura opportunità per promuovere una nuova progettualità comune con le famiglie anche di più recente arrivo in Italia.

Il problema che spesso si verifica nelle scuole è che vengono attivati vari progetti, che insegnanti più volenterosi, più sensibili ad una o ad un'altra necessità pedagogica, portano avanti individualmente, senza un reale coinvolgimento dei colleghi. Per evitare tale rischio, in particolare quando si tratta di un ambito centrale qual è quello dell'inclusione sociale, la progettualità va integrata e strutturata mettendo in rete soggetti molto diversi fra loro, per far dialogare più attori sociali e farli collaborare nella realizzazione di progetti complessi. Le insegnanti e gli insegnanti, in tale prospettiva sono chiamati ad una co-progettazione e formazione di livello territoriale vasto. Molti dirigenti ed insegnanti conoscono bene questo rischio di frammentazione, che a posteriori, come in un puzzle di cui alcuni pezzi sono andati perduti, può essere difficile o addirittura impossibile ricostruire. Un approccio *peer to peer* è valido anche fra i docenti per superare l'isolamento professionale e per garantire le prospettive di consolidamento di quanto intrapreso con un determinato progetto.

Un altro rischio che ricorre spesso nelle progettazioni affrettate, o addirittura determinate dalle scadenze di bandi, è quello di non partire dal punto di vista, dalle necessità e dalle aspirazioni dei diretti interessati delle azioni programmate, il cosiddetto gruppo target.

Il CIPIA di Udine, ben consapevole di questi rischi ha quindi scelto la strada della partecipazione delle potenziali beneficiarie per il corso sull'uso delle nuove tecnologie e l'emancipazione al femminile in luoghi geograficamente marginali di aree montane della provincia udinese. Come presentato dalla Dirigente Flavia Virgilio, le condizioni familiari delle future corsiste rendevano molto difficile la scelta di frequentare in presenza; pertanto docenti, dirigente e servizi sociali sono partiti dalla mappatura dei bisogni formativi e dalle aspettative delle studentesse, dei possibili vincoli alla frequenza e dal rilevamento delle competenze in ingresso. Da questo punto di partenza, è stato possibile calibrare un intervento formativo che da una parte privilegiasse la didattica a distanza riducendo al minimo la necessità

della frequenza di persona, dato che le corsiste abitavano in luoghi lontani fra loro, isolati, lontani dalle sedi del CIPIA, e che dall'altra parte rispettasse al massimo le necessità esplicitate dalle corsiste e ne sostenesse il protagonismo. Ancora una volta, la chiave per il successo del progetto, risiede nell'averlo costruito con le dirette interessate e in rete con tutti i soggetti del territorio che era necessario coinvolgere per garantire successo e sostenibilità nel tempo dell'azione intrapresa.

Se il rapporto con il territorio e la comunità locale è così centrale, nondimeno va fatta estrema attenzione alla dimensione dell'apertura al mondo, non solo a quella parte di esso che arriva sui banchi delle nostre scuole locali da paesi lontani, ma a vasto raggio, per garantire ai nostri alunni e alunne e a tutti noi come comunità, una educazione alla cittadinanza globale. Come sottolinea il documento ministeriale che traccia le linee guida dell'educazione alla cittadinanza globale – ECG "La definizione dell'ECG è per sua natura un processo in fieri (...), ma prende come punti di riferimento la definizione presentata dalle Regioni Italiane nel 2016 (...) Sebbene il concetto di cittadinanza globale acquisti sfumature diverse nei diversi Paesi del mondo, riflettendo diversità politiche, storiche, culturali, si può dire che si riferisce al senso di appartenenza di ciascuno ad una comunità ampia, all'intera umanità ed al pianeta Terra. La cittadinanza globale si basa inoltre sul concetto di interdipendenza tra il locale e l'universale e presuppone un comportamento sostenibile, empatico e solidale." (AA.VV. 2018, *Strategia italiana per l'educazione alla cittadinanza globale*. ECG, p. 13).

Anche questa dimensione che connette le comunità locali alla comunità mondiale e viceversa, in modo trasversale a tutte le discipline è emersa dalle esperienze presentate nel gruppo di lavoro, come brevemente descritto sopra, coerentemente con la strategia definita dall'Unesco che vede nella ECG "un processo formativo che induce le persone ad impegnarsi per attivare il cambiamento nelle strutture sociali, culturali, politiche ed economiche che influenzano le loro vite" (ivi, p. 14). Le linee guida qui citate ricordano che le scuole e l'educazione non formale sono chiamate a promuovere una strategia "significativa" e non frammentaria; ovvero le azioni finalizzate all'internazionalizzazione dell'impostazione educativa non possono coinvolgere solo alcune istituzioni, alcuni determinati territori, o determinati attori, adottando un coordinamento sinergico fra differenti livelli (dal locale al nazionale, fino a quello internazionale).

I dirigenti intervenuti nel gruppo di lavoro hanno sottolineato soprattutto la dimensione del collegamento con le comunità territoriali delle esperienze realizzate dalle loro istituzioni scolastiche, ma è emersa anche

la dimensione internazionale di scambi e attività comuni con scuole di vari paesi. In alcuni casi, come ad es. quello dell'Istituto Comprensivo "Intini" di Monopoli, il dialogo fra comunità educative lontane geograficamente fra loro avviene con la "Scuola della Cittadella" in Nigeria, integrando quanto sopra descritto per il livello locale con un Progetto di Educazione al Volontariato e alla Cooperazione Internazionale che ha finito per connotare l'identità stessa dell'Istituto. Le esperienze di altre scuole presentate nel gruppo comprendono paesi dalle caratteristiche ben diverse fra loro come ad esempio Burundi e Canada.

A livello di scambi con scuole di altri paesi d'Europa è significativa l'esperienza del Liceo di Sant'Antimo, di cui sopra abbiamo visto il grande impegno nel coinvolgere la comunità locale. Ma per la sua azione di contrasto della dispersione scolastica, il Liceo si è confrontato anche con le scuole europee, accogliendo quanto emerge dal confronto internazionale: i docenti in prima persona debbono sviluppare ed usare le loro competenze linguistiche e digitali, con l'obiettivo di una loro ricaduta sulle metodologie didattiche che permettano agli alunni e alle alunne di beneficiare di nuovi ambienti di apprendimento. In tal modo, quando gli studenti si sono cimentati in uno scambio virtuale con una scuola spagnola, hanno potuto mettere in gioco la loro creatività, le loro competenze linguistiche, digitali e la capacità di gestire un dialogo interculturale, acquisendo così, nel rapporto con coetanei di un altro paese, la consapevolezza dell'importanza di ragionare e agire in un'ottica di cittadinanza attiva e globale. Questo stesso Liceo, affiancando a percorsi molto connotati dal punto di vista locale come quello dell'itinerario alla scoperta delle bellezze santantimesi un percorso di respiro internazionale quale far operare come insegnante di francese una docente proveniente dall'Algeria, mostra ai ragazzi che lo studio può essere utile anche come ascensore sociale, per tutti, non solo per gli autoctoni. Finché non ci saranno insegnanti di varia origine e provenienza, infatti, sarà difficile motivare ragazzi di origine diversa a vedere prospettive lavorative collegate al loro percorso di studi (Omodeo, 2009).

Rientrando dalla dimensione globale al territorio locale, nel gruppo di lavoro si è concluso osservando che anche la migrazione interna caratterizza fortemente gli insegnanti e le insegnanti, come pure i dirigenti e le dirigenti, e questo elemento influenza molto il loro lavoro (Cerrocchi, 2019), permeandolo del bagaglio di conoscenze, saperi ed esperienze di ciascuno, maturato altrove e non oscurabile.

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2018), *Strategia italiana per l'educazione alla cittadinanza globale*. ECG, pdf on line: <https://www.aics.gov.it/wp-content/uploads/2021/11/Strategia-italiana-per-Educazione-alla-Cittadinanza-Globale.pdf> (ultimo accesso: 22/01/2023).
- Cerrocchi, L. (2019), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Faubion, J., Marcus, G. (2009), *Fieldwork Is Not What It Used to Be: Learning Anthropology's Method in a Time of Transition*, Cornell University Press, New York.
- Gobbo, F. (2011), *A proposito di intercultura*, Imprimerie, Padova.
- Omodeo, M. (2002), *La scuola multiculturale*, Carocci, Roma.
- Ongini, V. (2019), *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Roma-Bari.
- Ongini, V. (2011), *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Scuola di Barbiana, Don Lorenzo Milani, Gesualdi, M. (2015, a cura di), *Lettera a una professoressa, il senso di un manifesto sulla scuola*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

2.

## IL TERRITORIO COME LIBRO DI TESTO

Rosetta Carlino

Dirigente Scolastica Istituto Comprensivo Statale '  
Cappuccini' \_ Brindisi e Istituzione Scolastica Statale  
'CPIA'\_Centro Provinciale Istruzione Adulti\_Brindisi

### Abstract

Il progetto, nel promuovere l'agentività, ha previsto percorsi verticali ed orizzontali di continuità didattico-educativa tra le classi quinte della scuola primaria e la classe prima della scuola secondaria di primo grado e le classi prime della scuola secondaria di II grado tramite accordo di Rete con l'Istituto Statale di Istruzione Secondaria Carnaro-Belluzzi-Marconi-Flacco (nautico, geometri, economico, turistico-grafico). Un'esperienza di apprendimento e di vita che agli studenti ha fatto scoprire inusitate modalità di conoscenza del proprio territorio: gli studenti imparano con lo scopo di poter offrire alla comunità un loro personale contributo al miglioramento sociale ed ambientale. Il cammino didattico è stato finalizzato alla riqualificazione ambientale dell'atrio del plesso di scuola primaria 'Via Fulvia' (ubicata in un edificio costruito per ospitare i monaci Cappuccini) attraverso la progettazione e la realizzazione di pannelli artistici ritraenti scorci cittadini precedentemente esaminati ad ampio spettro. Il 9 dicembre 2019 presso la Biblioteca dell'Istituto Carnaro di Brindisi ha avuto luogo la manifestazione di presentazione alla Città delle opere realizzate.

Reciprocamente, le due scuole, hanno esposto i pannelli in maniera itinerante per i diversi plessi costituenti gli Istituti di riferimento e sono state programmate visite per le famiglie e le comunità di riferimento, anche associative. Brindisi è una città che si è sviluppata sul mare e che dal mare ha da sempre tratto la primaria forma di sostentamento; in parallelo

la tradizione contadina ha il legame con la terra e con le specie di flora che caratterizzano l'ambiente naturalistico e paesaggistico quali uva, fichi, fichi d'India, ulivi, querce : specchio ed interpreti sonori dell'identità comunitaria nello spazio e nel tempo poiché nella scuola convivono alacramente storie e geografie culturali e l'attualità ed il futuro, la periferia ed il centro, per/con studenti tutti internazionali, nessuno 'straniero'.

## Abstract

The project, in promoting agentivity, provided for vertical and horizontal paths of didactic-educational continuity between the fifth classes of the primary school and the first classes of the secondary school through a network agreement with the Carnaro-Belluzzi-Marconi-Flacco (nautical, geometry, economics, tourism-graphics) State Secondary Education Institute. A learning and life experience that made the students discover unusual ways of getting to know their local area: the students learn with the aim of being able to offer the community their own personal contribution to social and environmental improvement. The didactic journey was aimed at the environmental upgrading of the atrium of the 'Via Fulvia' primary school complex (located in a building constructed to house Capuchin monks) through the design and creation of artistic panels depicting city views previously examined on a broad scale. On 9 December 2019, an event was held at the Carnaro Institute Library in Brindisi to present the works realised to the city. Reciprocally, the two schools displayed the panels in an itinerant manner in the various plexuses of the reference institutes, and visits were planned for families and communities, including associations. Brindisi is a city that developed on the sea and has always drawn its primary form of sustenance from the sea; in parallel, the rural tradition has a bond with the land and with the flora species that characterise the natural environment and landscape such as grapes, figs, prickly pears, olive trees, oaks : mirror and sonorous interpreters of community identity in space and time as cultural histories and geographies and the present and the future, the periphery and the centre, for/with students who are all international, none 'foreign', coexist in the school.

Parole chiave/Keywords

Territorio, libro di testo, accoglienza

Territory, textbook, welcoming

*La descrizione della terra,  
se da una parte rimanda alla descrizione del cielo e del cosmo,  
dall'altra rimanda alla propria geografia interiore.*

Italo Calvino, *Il viandante sulla mappa*,  
in *Collezione di sabbia*, Mondadori, Milano 1990.

Il percorso scolastico denominato 'Il territorio come libro di testo', inserito nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2019/2022, prende per mano il bambino e l'adulto e li guida nel dipanarsi delle storie di sviluppo delle persone, del tratteggiarsi di luoghi, del definirsi di intenzionalità di vita e di cultura, dell'esprimersi delle emozioni *per* e *con* la diversità e delle modalità di funzionamento psicologico tutte intrecciate sapientemente in un unicum, infine: «il senso di identità territoriale» (Labianca, 2014).

Il progetto, inserito in un sistema di pensiero ed azione, un insieme organico di regole e di principi in base al quale si è svolta l'attività, ha previsto, durante l'anno scolastico 2019/2020, per circa 60 alunni di due istituzioni scolastiche statali di Brindisi, percorsi verticali ed orizzontali di continuità didattico-educativa tra le classi quinte della scuola primaria plesso 'Via Fulvia' le classi prime della scuola secondaria di primo grado 'L. da Vinci', afferenti all'Istituto Comprensivo Statale 'Cappuccini' di Brindisi e le classi quinte della scuola secondaria di II grado dell'Istituto Tecnico Statale 'Carnaro-Belluzzi-Marconi-Flacco' di Brindisi, Dirigente Scolastico Dott. Salvatore Amorella. Il tutto è stato oggetto di un Accordo di Rete tra le due Istituzioni scolastiche impostato sul Service Learning quale esperienza di apprendimento e di vita che coinvolge gli studenti e le studentesse in attività di servizio che rispondono alle esigenze presenti nella Comunità di riferimento; è una modalità di essere scuola che propone il curricolo ordinario come strumento di educazione alla cittadinanza consapevole e di apprendimento *attraverso* e *grazie* all'azione solidale da intraprendersi.

Gli studenti e le studentesse, internazionali, hanno imparato con lo scopo di poter offrire alla comunità un loro personale contributo al miglioramento sociale ed ambientale della loro scuola e della loro città: Brindisi.

Nella progettazione del lavoro scolastico è necessario, infatti, riferirsi e consentire l'accesso «a fonti culturali plurime e personalizzabili» (Sturino, 2008, p. 88) e il cammino didattico elaborato e proposto, infatti, costituisce un ampliamento degli orizzonti a disposizione del singolo ed è stato finalizzato al miglioramento e alla riqualificazione ambientale dell'Istituto Comprensivo Statale 'Cappuccini, Brindisi, nello specifico, dell'Atrio dell'E-

dificio di Scuola Primaria 'Via Fulvia', (allegato N°1) attraverso la progettazione e la realizzazione di pannelli artistici ritraenti scorci cittadini precedentemente esaminati storicamente, geograficamente, artisticamente.

In continuità con il già appreso si è programmato lo svolgimento di ulteriori attività di scoperta e conoscenza del territorio vissuto nel quotidiano per scoprire ed interpretare la dimensione del futuro personale nel presente espresso dal territorio.

Le soluzioni innovative proposte, applicate nel mondo reale, hanno incontrato la dimensione spazio tempo vitale di studenti, genitori, comunità quali attenti interpreti de «la cultura è un sapere in azione». (Carlino, 1992, p. 28). D'altronde, «elaborare percorsi nuovi e integrati: questa la competenza del docente e dell'educatore interculturale per una nuova dimensione dell'accoglienza» (Biagioli, 2018) si configura quale migliore possibile interprete della complessità della relazione apprenditiva.

Il filo multicolore e multiforme che ha legato l'intero svolgimento progettuale è stato costituito dallo studio, dalla lettura, dal confronto scambievole generazionale di impostazioni valoriali come leva per trarsi fuori dalla non-conoscenza nell'accoglienza dell'idea e della pratica del Bene Comune al quale attribuire il carattere moltiplicativo per superare, consapevolmente, quello sommativo associato all'idea di Bene Totale. Ci si è misurati con il senso del limite e dell'impossibile dando una inusitata lettura del territorio che ha nell'identificazione e sapiente sviluppo della risorsa e dell'opportunità dell'abitare a Brindisi, la sua forte, incisiva identità componendo, infine, un territorio profilato anche psicologicamente. Si è registrato il flusso di coscienza ricco di mistero e di emozione; docenti, genitori, alunni, alunne hanno avvertito e lavorato con l'lo geografico, l'lo fragile, l'lo senza..., l'lo con... accogliendo unitariamente la fatica che comporta essere contemporanei con l'oggi, con il dove, tramite il mondo espressivo proprio.

«Abitare significa avere riguardo; e l'autentico avere riguardo si verifica quando noi fin da principio lasciamo essere qualcosa nella sua essenza, la riconduciamo a sé e la proteggiamo nella sua essenza» (Heidegger, 1976).

Le porte della scuola pubblica, un abitare istituzionale, si sono aperte accoglienti dinanzi alle difficoltà, disabilità, diversità, interrogando fortemente le responsabilità di educatori e guida didattica di docenti e dirigenti con domande alle quali, di converso, è stata fornita risposta significativa nel riconoscimento della voce e del fare degli alunni, delle alunne.

Lo studio creativo, tramite un laboratorio partecipato, ha consentito agli alunni, alle alunne di potersi esprimere compiutamente quali persone che riconoscono e affrontano problemi poiché sono discenti di valore, al

di là di ogni evidenza, al di là di tutti gli stereotipi e così si sono espressi, durante la restituzione degli esiti del loro lavoro alla Città di Brindisi, il 9 dicembre 2019 in dialogo con l'Amministrazione Comunale sulle «...questioni che direttamente li riguardano» e «... si sviluppa attraverso la libertà di pensare e di essere, la possibilità di scelta, la volontà di produrre cambiamento, la conoscenza condivisa» (Alviani, 2013).

Il risultato è stato, nell'internazionalità di vite, culture, impegno, espressione di concreta alterità. Il loro tratto distintivo, infatti, non è stato interpretato né è diventato, discriminazione negativa ma, la sapiente e competente mediazione effettuata da docenti ed operatori, altresì, ha consentito a studenti e genitori di poter considerare tramite sguardi altrì i percorsi e gli esiti delle voci ed identità culturali (Fiori, 2012) delle quali sono espressione ed, anche, testimoni nell'orientarsi continuo e, talvolta, doloroso, nelle mappe di vita.

Si è registrato il flusso di coscienza ricordo del dolore rinveniente dai percorsi di vita che ha fornito interrogativi esistenziali attuali nella loro coerenza poiché l'assenza è presenza da riconoscere, accogliere, gestire, indirizzare, rendere volano stemperandone con competente ascolto ed efficace azione effetti e presenze invadenti nel presente.

Il successo finale arriva, certamente, nel momento in cui le comunità hanno pensato e, di conseguenza, agito, come 'sistema territoriale' (Fiori, Varraso, 2014) in sincronia comportamentale ispirata ai valori validi per la vita che, in corrispondenza biunivoca, mentre le persone vivono rispettosamente, osservano felicemente le regole, preparano, vivono e perpetuano la serenità operativa nell'attualità e nella visione prospettica, e, nel ricordo di Péguy, permettono, alla speranza-bambina, di vivere e farsi adulta.

Brindisi è una città che dal mare ha da sempre tratto ispirazione vitale e, in parallelo, la tradizione contadina ha affiancato il legame con la terra e con le specie di flora caratterizzanti l'ambiente paesaggistico quali vite, fichi, fichi d'India, ulivi, querce: specchio ed interpreti sognanti, sonori e visuali, olfattivi, gustativi e tattili dell'identità comunitaria nello spazio e nel tempo poiché nella scuola convivono alacramente storie e geografie culturali e l'attualità ed il futuro, la periferia ed il centro, il punto d'incontro tra figlio e alunno, tra persona privata e persona pubblica, la rappresentazione plurale che si esprime con intensità, intatta nel suo essere e divenire d'insegnamento per suggerimenti di vita valorizzanti l'unicità di ognuno poiché tutte le persone sono diverse e, ad essere uguali, sono le regole di convivenza tra le quali la prima riguarda il rispetto *per* e *con* studenti tutti internazionali, nessuno straniero.

Brindisi quale città armoniosa, quindi. A nostro avviso, ci sono tutte le premesse, in sintonia con il pensiero di Péguy, «perché, crediamo, la sua città armoniosa altro non sia che un luogo di speranza proiettato nel tempo futuro»... «E' sufficiente che tutti i cittadini di questo mondo diventino più umani, il che non sembra cosa facile" (Carlino, 1996, pp. 69-70).

Ma, la narrazione del sé e dell'altro da sé ha abbracciato l'interesse dell'essere, in omaggio alla cultura dell'incontro poiché la vita è una tela narrativa, una mappa che deve far chiarezza sull'intreccio tra idee, istituzioni, società e agire personale e pubblico (Felice, 2017).

Il percorso ha raggiunto l'obiettivo di proporre un modello con il quale attivare una didattica immersiva, tesa alla costruzione di un apprendimento significativo; favorire la conoscenza e il controllo dei processi metacognitivi e potenziarne lo sviluppo; fornire strategie cognitive complementari (pensiero verticale e laterale) per la risoluzione dei problemi; educare alla Cittadinanza Globale attraverso l'approccio metacognitivo.

L'attuazione del percorso ha costituito la sintesi tra voce dell'io diveniente e dell'io che è stato e, gli universi di futuro che di conseguenza si son potuti tratteggiare, hanno avuto, ed hanno, i colori ed il coraggio per trasformarsi in idee di felicità possibile poiché ciascuno degli interrogativi, ognuna delle domande impostate sulla dimensione temporale del 'durante' convergono tutte in un unico interrogativo: come essere, ora?

## Riferimenti bibliografici

- Aviani, M. (2013), *Imparare da altri sguardi. I bambini nella Progettazione Partecipata del territorio*, in *Verso la società delle competenze*, Vol. 9, n. 21, Edaforum.
- Biagioli, R. (2018), *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*, Edizioni ETS, Pisa.
- Carlino, A. (1992), *Metodo e valori. Un innesto tra filosofia e pedagogia*, Capone Editore, Lecce.
- Carlino, A. (1996), *Charles Péguy e la città ideale*, Adriatica Editrice Salentina, Lecce.
- Felice, E. (2017), *Storia economica della felicità*, Il Mulino.
- Fiori, M. (2012), *Identità territoriale per lo sviluppo e l'imprenditorialità. Applicazioni geoeconomiche d'una metodologia quali-quantitativa*, Wip Edizioni, Bari.
- Fiori, M., Varraso, I. (2014), *Periferie d'oggi e nuove realtà*, Wip Edizioni, Bari.

Heidegger M. (1976), *Costruire abitare pensare*, in Vattimo, G. (a cura di), *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano. in De Nicolò, M., Genise, A., Russillo, G., Sturino, A. (2008), *Cultura scolastica, contemporaneità, riforma*, Palomar, Bari.

Labianca, M. (2014), *Pianificazione strategica ed identità territoriale. Un'applicazione alle Aree Vaste della Regione Puglia*, Wip Edizioni, Bari.



3.  
LA GIORNATA DELLA FRATELLANZA  
PER UNA SCUOLA INTERCULTURALE

Nella De Angeli

Dirigente Scolastica dell'Istituto

Comprensivo Don Lorenzo Milani "Non uno di meno",

Viareggio (Lucca)

Abstract

Il presente documento inquadra l'esperienza dal titolo *La Giornata della Fratellanza* in una più ampia cornice di costruzione di una Scuola interculturale, rispettosa degli altri come portatori di un proprio background culturale e di diverse identità. Tali identità non devono rimanere sterilmente isolate perché è nel loro interagire che si può costruire una società più democratica. Per raccontare questo percorso, partiremo dalle riflessioni che guidano la comunità educante per imparare a vivere insieme, a occuparsi degli altri, a impegnarsi, ad assumere la responsabilità necessaria per la costruzione di una società inclusiva e non escludente. Si tratta di un'iniziativa la cui idea fondante può essere adottata e fatta crescere in altre comunità educanti. È una buona pratica, un motore per lo sviluppo di un approccio culturale aperto alla diversità e uno strumento per promuovere sinergie tra gli attori della realtà territoriale. Punto di partenza è il cambiamento culturale nell'atteggiamento verso l'altro e l'idea che unicità e diversità non sono in antitesi. Questa consapevolezza si propaga tra gli studenti, direttamente coinvolti, coinvolge le persone che direttamente e indirettamente partecipano alla costruzione e alla realizzazione di questo percorso, creando un beneficio per la società.

## Abstract

This document frames the experience entitled *Brotherhood Day* in a wider framework of building an intercultural school, respectful of people with their own culture. The identity of each person cannot remain sterily isolated: a more democratic and a more just society can be built when different cultures come together in a virtuous union. For the educational community this pathway is built on the value of living together, caring for others, assuming the necessary responsibility for the construction of an inclusive and non-exclusive society. It is an initiative whose founding idea can be adopted and grown in other educational communities. In this sense it is a good practice, an engine for the development of a new cultural perspective on diversity and a tool to promote synergies between the actors of the educating community. People need to shape a new attitude toward one another and think that uniqueness and diversity are not in antithesis. This awareness extends from the students, directly involved, to all the people who take part directly and indirectly in the construction and realization of this path, creating a benefit for society.

Parole chiave/Keywords

Intercultura, inclusione, cooperazione

Interculture, inclusion, cooperation

## 1. La Giornata della Fratellanza per una Scuola interculturale

Nel 2002, a Maastricht, le delegazioni partecipanti al Congresso Globale Europeo sull'Istruzione adottano un documento dal titolo: "Maastricht Global Education Declaration", nel quale viene data la definizione di educazione globale: «Global Education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all».

L'educazione globale apre gli occhi e le menti ai cittadini sulle realtà del mondo e li impegna a realizzare un mondo più giusto, equità e diritti umani per tutti. È un'educazione che comprende al suo interno altre educazioni, quella allo sviluppo sostenibile, alla pace, alla prevenzione dei conflitti e quella interculturale: sfida complessa ma sempre più urgente. Per promuovere il rispetto verso le differenze, per creare le condizioni affinché, come richiamato dall'articolo tre della Costituzione italiana, ciascuna per-

sona possa raggiungere il *pieno sviluppo*, dobbiamo acquisire la capacità di fare delle scelte e di immaginare gli effetti che ne derivano.

È in questa cornice generale che va collocata la *Giornata della Fratellanza*, per comprendere la quale è indispensabile allargare lo sguardo sull'identità della nostra scuola, sulla consapevolezza costruita nel tempo anche grazie alla presenza di "aule-mondo", di praticare e nutrire costantemente un modello di inclusione sociale. L'aula non è un contenitore, non è un palcoscenico su cui si muovono persone che devono recitare un copione predisposto. È un ambiente di formazione e di interazione in continuo divenire che Indire, nel *Manifesto 1+4 Spazi educativi per la scuola del terzo millennio* definisce come spazio di gruppo, «l'ambiente di apprendimento polifunzionale del gruppo-classe, l'evoluzione dell'aula tradizionale che si apre alla scuola e al mondo. Un ambiente a spazi flessibili in continuità con gli altri ambienti della scuola». È in questo spazio che si costruisce l'identità del gruppo classe. E poi c'è il mondo. Studenti provenienti da numerosi paesi quali il Marocco, la Romania, l'Albania, la Tunisia, il Brasile, la Polonia, la Moldavia, le Filippine, il Sudafrica, la Bielorussia, l'Ucraina, l'Afghanistan, la Colombia, la Costa d'Avorio, ecc. ci insegnano che la società multietnica è dentro la scuola e che questa può diventare uno spazio di incontro e di crescita comune se, come scrive Clara Silva in *Educare all'intercultura* «vi è l'attenzione per la nuova realtà scolastica, per il suo pluralismo, attenzione che si traduce nella volontà di conoscere l'universo socioculturale e familiare degli allievi stranieri, la loro storia personale, i loro bisogni formativi e, più in generale, il fenomeno dell'immigrazione sul territorio». Dentro queste aule non possono esserci frontiere, confini, o muraglie. L'identità di ciascuno non ha bisogno di un muro per essere riconosciuta, ma diventa motivo di scoperta, di conoscenza e di crescita comune. La relazione, prima di qualsiasi protocollo, è ciò che tendiamo a costruire. È in queste aule-mondo che può davvero prendere forma una società inclusiva, quella auspicata dall'Onu nell'Agenda 2030 sullo sviluppo sostenibile, obiettivo numero 11: *Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili*.

Nella scuola, un buon punto di partenza è rappresentato dalle scelte che trovano posto nei suoi documenti strategici, scelte che devono tener conto non solo del contesto in cui vengono prese, ma del contesto globale, di ciò che succede, dei continui cambiamenti, non per rincorrerli ma per orientarli. Edgar Morin ci ha insegnato che è necessario abbandonare il pensiero binario, il pensiero per alternative, quello «che pensa o o e non e», ricordandoci che «lo sviluppo personale senza la comunità e senza

l'amore è lo sviluppo dell'egocentrismo e dell'egoismo. Se si ha solo la comunità, si ha il soffocamento dello sviluppo personale». Spesso abbiamo la sensazione che certe decisioni politiche vadano nella direzione opposta rispetto alla costruzione di una società più equa, tollerante e democratica, per esempio. Vengono in mente alcune questioni quali l'approccio, anche di alcuni paesi europei, al tema delle moderne migrazioni, alla strumentalizzazione di accadimenti, alla diffusione di un sentimento di "paura", "diffidenza" nei confronti dell'altro. Viene da pensare che, nel corso dell'epoca contemporanea sia stato inserito in un passaggio fondamentale della già citata Dichiarazione di Maastricht un NOT dopo il verbo essere "is not": «A world that is just, peaceful and sustainable is in the interest of all.» Non basta chiedersi chi non abbia interesse a creare un mondo giusto, pacifico e sostenibile, ma decidere da che parte stare. La nostra scelta riguarda le opportunità educative, formative e di istruzione che devono essere date a ciascun alunno e a ciascuna alunna perché, come ha ricordato Malala Yousafzai il 12 luglio 2013 alle Nazioni Unite «*Un bambino, un libro, un insegnante, una penna possono cambiare il mondo*», o come insegna l'articolo 34 della Costituzione: «La Scuola è aperta a tutti. [...] I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi».

Giustizia, pace, sostenibilità sembrano obiettivi inarrivabili, irraggiungibili, fuori dalla portata del singolo. Qualcuno pensa che sia più conveniente concentrarsi sulla difesa della propria identità, sul "non abbiamo bisogno degli altri", "ognuno deve restare a casa propria" e percorrere una strada fuori dal tempo perché incapaci di coniugare i diversi aspetti che la globalizzazione ci ha messo di fronte. Edgar Morin nel suo libro dal titolo *7 Lezioni per il pensiero globale* ci guida nella comprensione delle crisi "dai molti volti":

*Secondo me l'attuale crisi economica è una componente di una crisi dai molti volti: crisi di civiltà, crisi di società, crisi del pianeta, crisi dell'umanità che non giunge ad accedere all'umanità. La qual cosa ci impone di pensare in altro modo al futuro. André Lebeau ha una bellissima espressione a questo proposito "Il desiderio di mantenere il corso attuale delle cose fino a che sarà troppo tardi è la più grande minaccia che l'umanità fa pesare su se stessa".*

Ma c'è dell'altro: le emergenze che stiamo vivendo a livello globale (sanitaria, climatica, legate alle guerre, rifugiati, migranti, ecc.) ci stanno chiaramente indicando che la strada da percorrere non può essere scelta da singole persone, comunità, paesi, nazioni ma che è indispensabile un

dialogo comune, è fondamentale un approccio globale e sistemico.

Scriveva nel 1996 Jaques Delors nel Preambolo al Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo dal titolo *Education: The necessary Utopia*:

*But there is a further requirement: the far-reaching changes in the traditional patterns of life require of us a better understanding of other people and the world at large; they demand mutual understanding, peaceful interchange and, indeed, harmony – the very things that are most lacking in our world today. [...] Utopia, some might think, but it is a necessary Utopia, indeed a vital one if we are to escape from a dangerous cycle sustained by cynicism or by resignation.*

È indubbio che i profondi cambiamenti nei modelli tradizionali di vita ci richiedano una migliore comprensione degli altri e del mondo in generale. Ciò che manca è la reciproca comprensione, un interscambio fondato sui valori della pace, un mondo in "armonia". Non a caso Delors parla di Utopia "necessaria": «Utopia, qualcuno potrebbe pensare, ma è un'utopia necessaria, anzi vitale se vogliamo uscire da un ciclo pericoloso sostenuto dal cinismo o dalla rassegnazione».

Il cinismo esige che i diritti siano collocati su una scala valoriale e chi sta più in alto ha maggiori diritti di chi sta in basso. C'è sempre un "ma" nel riconoscere il diritto di un'altra persona alla vita, alla libertà, a scegliere dove poter abitare, a vivere in sicurezza potendo esprimere le proprie idee, ad avere una vita dignitosa. Che fine hanno fatto i principi enunciati nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani approvata e proclamata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948?

È la capacità di guardare "oltre" noi stessi che può generare un cambiamento. Conoscere altre "storie" di vita apre i nostri orizzonti e li porta fuori dai confini entro i quali abbiamo la sensazione di essere protetti. Come è possibile che nel terzo millennio qualcuno creda che si possa condurre una vita migliore all'interno di muraglie, per tenere fuori altri esseri umani. È necessario citare nuovamente Morin per comprendere il rapporto tra unità e diversità:

*La nozione di unità tende a respingere quella di diversità, e viceversa. Ciò che è interessante è che la caratteristica propria della natura umana è la sua unità genetica, fisiologica, anatomica, affettiva [...], tuttavia questa unità si traduce sempre in individui differenti gli uni dagli altri e attraverso culture differenti le une dalle altre. L'apparente paradosso è che l'unità crea diversità, e nello stesso tempo la diversità stessa può svilupparsi solo a partire dall'unità. Questa idea è molto importante nella nostra epoca planeta-*

ria, nella quale l'umanità si trova riunita in una stessa comunità di destino. [...] Se si vedono gli altri unicamente come differenti, non si può comprenderli, e se li si vede soltanto come simili, non si può comprendere ciò che fa la loro originalità e la loro differenza.

Quale può essere, dunque, l'antidoto alla muraglia, considerata nel suo essere al contempo materiale e interiore, che la scuola può contribuire a formare? Come scrive Colombo Di Maddalena, in *Dialogo interculturale in Europa. Una proposta di curriculum per l'alta formazione*: «La risposta educativa è certamente una buona risposta: educiamo i giovani che vivono in Europa, fin da piccoli, alla tolleranza e al rispetto dell'identità personale, culturale, religiosa e nazionale di ciascuno». Sappiamo, perché lo confermano le statistiche, che «chi ha un titolo di studio più elevato è meno esposto ad atteggiamenti razzisti e xenofobi e trova più "naturale" la comunicazione interculturale. Nel caso dei paesi di recente immigrazione (come l'Italia), abbiamo poi la speranza che i giovani si coeduchino al dialogo in modo spontaneo e naturale dal momento in cui cominciano a convivere, nelle aule scolastiche, con persone portatrici di stili, lingue, culture, religioni, situazioni sociali diverse».

L'antidoto è un cocktail di educazione, formazione, cultura, esperienza. La scuola è protagonista indiscussa nella costruzione della comunità educante, deve far propri i valori sottesi al dialogo e quando questi valori vengono condivisi da altre comunità educanti e queste a loro volta si mettono in relazione, allora possiamo dire di esserci incamminati sulla strada verso l'utopia, l'utopia che può orientare forme di rinnovamento sociale. Se non crediamo nella costruzione di una società educante pervasa dalla convinzione che solo una convivenza basata sui diritti per tutti possa portare al benessere del Noi, come potremmo dire di promuovere una scuola inclusiva, dove si costruiscono le fondamenta per il bene comune?

Come in un gioco di specchi, questo allargamento dello sguardo ci porta dritti al basamento su cui poggiano le dimensioni della *Giornata della Fratellanza*. Non si può progettare questo percorso senza prima aver deciso se restare "chiusi" nel proprio comfort con scarsa riflessione sul proprio ruolo oppure se fissare alcuni nodi imprescindibili che parlano di tolleranza, di diversità, di amore, di gioia, di bellezza, di altri. È partendo dalla visione della scuola che cominciano le nostre "scelte". Non basta dichiarare "la scuola è inclusiva" se a questo obiettivo, complesso e impegnativo, non facciamo seguire le azioni e, prima di queste, non scegliamo i pilastri su cui poggiare il percorso.

La *Giornata della Fratellanza*, come altri progetti, è un esempio di come si possa avviare la costruzione di una scuola interculturale, nella più ampia cornice di una scuola inclusiva, rispettosa degli altri, ciascuno con un proprio background culturale, stile di vita, cultura, religione. Tutto l'impianto del percorso favorisce la comprensione della multiculturalità e permette di generare un cambiamento nell'atteggiamento verso gli altri, di migliorare le relazioni a ogni livello, di contrastare l'isolamento, di creare un network nel territorio. L'Istituto Comprensivo che la realizza è intitolato a Don Lorenzo Milani e la filosofia che guida questa comunità educante è sintetizzata nel suo motto "I Care": un faro per imparare a vivere insieme, a occuparsi degli altri, a impegnarsi, ad assumere quella responsabilità necessaria per la costruzione di una società inclusiva e non escludente.

La *Giornata* è resa possibile grazie alla sinergia nel e con il territorio, inteso non come spazio fisico che sta intorno alla scuola e che si può osservare da lontano, ma come comunità di persone che si impegnano attivamente e cooperano per prendersi cura della crescita, della formazione, dell'educazione dei bambini e dei ragazzi in un processo che Castoldi definisce "influenzamento reciproco". La scuola è nel territorio, ne è una parte attiva insieme alle altre scuole, ai genitori, alle associazioni, alle università, ai vari enti di ricerca e istituzioni.

È il territorio di cui la scuola fa parte che beneficia di questa e di altre esperienze che creano intercultura: non c'è posto per il pregiudizio, vince l'importanza della convivenza pacifica e costruttiva. Ed è un beneficio non solo per gli studenti, direttamente coinvolti, ma per tutte le persone che partecipano alla costruzione e alla realizzazione di questo percorso. Temi quali la pace, la bellezza, l'amore, la gioia, la relazione, la solidarietà sono trattati, nell'ambito della *Giornata*, con i ragazzi e approfonditi con dibattiti che possono contare sulle testimonianze di rappresentanti di diversi credo religiosi, di volontari, di migranti, di giornalisti.

Ci viene in aiuto la metodologia dell'educazione interculturale come trasversale a quelle che l'organizzazione mondiale della Sanità ha definito *skills for life*, la comunicazione e le relazioni efficaci, l'empatia solo per fare qualche esempio. Vengono in sostegno anche le Linee guida per l'educazione interculturale, elaborate dalla Rete della Settimana dell'Educazione Interculturale, con il coordinamento del Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, nelle quali si legge che «La metodologia dell'educazione interculturale mette l'accento sull'apprendimento attivo e incoraggia la riflessione, basandosi su una partecipazione attiva dei discenti e degli educatori. Essa tesse le lodi e promuove la diversità e il rispetto verso gli altri, incoraggia i

discenti a procedere alle loro scelte in funzione del loro contesto, tenendo conto di quello globale».

Dopo vari anni di realizzazione della *Giornata della Fratellanza*, ci si rende conto che la parte meno impegnativa è quella di definire quali competenze i nostri studenti debbano raggiungere. La parte più importante e complessa, ma sicuramente la più appassionante, è la realizzazione, strada facendo, del cambiamento nelle relazioni tra tutte le componenti della comunità. Il miglioramento nelle relazioni richiede tempo. È il tempo per la costruzione di un diverso abito mentale che si rapporti con le culture altrui come fonte di crescita personale e collettiva. È il tempo del desiderio di riconoscere le diverse identità, di essere migliori, di non stancarsi, di non voltare le spalle, di non restare bloccati dalla frustrazione generata dal: "tanto non cambia nulla". È il tempo in cui deve affermarsi quell'intelligenza culturale che, come ci ha ricordato Raffaella Biagioli in una delle sue lezioni universitarie (*La Comunicazione Interculturale*, materiali on line nell'ambito di: Master FAMI, A.A. 2020-2021) comprende il desiderio, la volontà e la capacità degli individui di migliorare i sistemi attingendo a valori, tradizioni e costumi diversi, e lavorando a stretto contatto con persone competenti della comunità per sviluppare interventi e servizi che affermino e riflettano i valori delle diverse culture.

Nel logo dell'Istituto Comprensivo Don Milani è disegnato un faro. Non basta a spiegarlo il fatto che Viareggio è una cittadina di mare: il faro è una guida, orienta, "serve", il faro illumina. Il nostro auspicio è che il nostro faro proietti, senza confine, un insegnamento che leggiamo nelle straordinarie pagine del libro *L'ora di Lezione* di Massimo Recalcati: «La scuola apre mondi. La sua funzione resta quella di aprire mondi».

## Riferimenti bibliografici

- Catarsi, E. (2008, a cura di), *Competenze didattiche e professionalità docente. Curricolo e relazioni nella scuola primaria e secondaria*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI).
- Castoldi, M. (2017), *Ripensare la scuola: un'esperienza di progettazione partecipata*, in «Form@are Open Journal per la formazione in rete», vol. 17, n. 3, pp. 323-332.
- Del Gobbo, G., De Maria, F., Galeotti, G., Esposito, G. (2020), *Human mobility, pedagogy of migrations and cultural intelligence: Founding elements of transformative pedagogy*, In Remix, The university as an advocate for responsible education about migration in Europe.
- Delors, J. et al. (1996), *Learning: the treasure within*, L'educazione un tesoro <https://>

unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590.

Di Maddalena, C. (2017), *Dialogo interculturale in Europa. Una proposta di curriculum per l'alta formazione*, in «OPPIInformazioni», 123, 29-37, p. 3; [https://progetti.unicatt.it/progetti-ateneo-Dialogo-intercl-europa\\_Colombo%20\(oppinformazioni%20123\)%20logos.pdf](https://progetti.unicatt.it/progetti-ateneo-Dialogo-intercl-europa_Colombo%20(oppinformazioni%20123)%20logos.pdf).

Europe-wide Global Education Congress Maastricht, The Netherlands, November 15th – 17th 2002, trad. it. in (2008, a cura di Rete della Settimana dell'Educazione Interculturale, con il coordinamento del Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa), *Linee guida per l'Educazione Interculturale*, Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, Lisbona.

Indire, *Manifesto 1+4 Spazi educativi per la scuola del terzo millennio*, <https://www.indire.it/progetto/Il-modello-1-4-spazi-educativi/>.

Morin, E. (2016), *7 Lezioni per il pensiero globale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Panerai, A., Baukloh, A.C., *Il dialogo e la mediazione dei conflitti nella scuola multiculturale*, Edizioni Junior, Parma.

Recalcati, M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*, Einaudi, Torino.

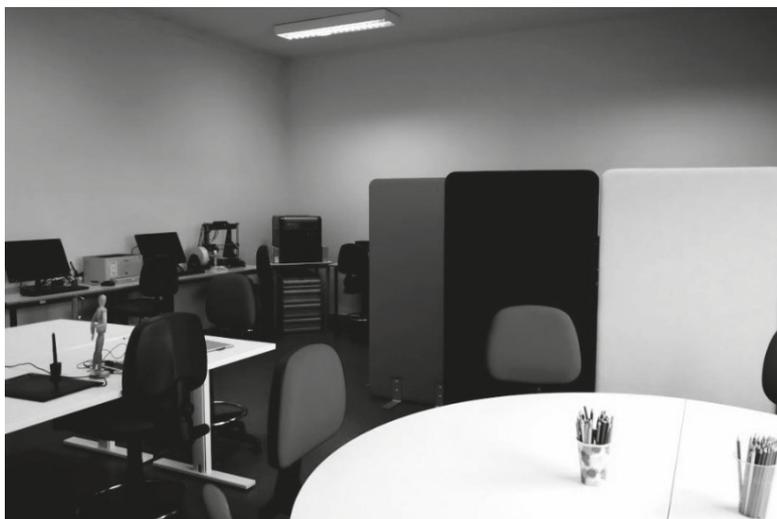
Sen, A. (2006), *Identità e violenza*, Editori Laterza, Roma-Bari.

Silva, C. (2020), *I diritti umani*, in *Para uma Educação Planetária*, Rosa de Porcelana, Lisboa.

Silva, C. (2008), *Educare all'intercultura nella scuola secondaria di primo e secondo grado: azioni e proposte*, in Catarsi, E. (a cura di), *Competenze didattiche e professionalità docente. Curricolo e relazioni nella scuola primaria e secondaria*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia (Pisa).

Le fotografie seguenti mostrano alcuni ambienti di apprendimento nella scuola secondaria di 1° grado *Franca Papi*, tra i quali gli alunni si spostano autonomamente. Ciascun ambiente è organizzato e riorganizzato in maniera flessibile, dal docente a cui è affidato. Ci sono diversi open space che funzionano come luoghi di incontro, agorà, risoluzione di conflitti, studio individuale oppure a piccolo gruppo.

Il valore pluriennale dell'innovazione è tanto più importante in quanto la scuola è collocata in un quartiere di periferia, ad alta densità abitativa, con nuclei familiari internazionali oppure provenienti da alcune regioni soprattutto del sud Italia.







4.

INCONTRIAMOCI. APPROCCIO COOPERATIVO  
NELLA DIDATTICA IN AMBIENTI SCOLASTICI  
MULTICULTURALI

Caterina Errichiello

Dirigente Scolastica del Liceo

“Laura Bassi” di Sant’Antimo (Na)

Abstract

L'attuazione del progetto "Face to face: let's learn together" risponde all'esigenza primaria di offrire ai nostri allievi, in particolare a studenti con background migratorio, un'accoglienza adeguata, con l'intento di migliorare la comunicazione per garantire una costante integrazione. Tale consapevolezza ha sollecitato un rafforzamento della dimensione interculturale della nostra scuola, migliorando la qualità dell'insegnamento e innalzando gli standard di qualità dei docenti, inevitabile premessa per garantire ai nostri alunni benefici qualitativi e quantitativi. L'approccio cooperativo che ha permeato l'azione progettuale ha stimolato i nostri allievi ad imparare collaborando attraverso gruppi eterogenei, affrontando ogni compito con una interdipendenza positiva, fornendo costantemente il proprio contributo al gruppo mettendo in gioco competenze sociali, acquisendo informazioni, imparando a valutare i diversi punti di vista. Metodologie innovative quali didattica laboratoriale con inquiry based learning, peer to peer e cooperative learning favoriscono le attività di ricerca e la cooperazione attraverso un setting di apprendimento dove si privilegia lo scambio e la condivisione di conoscenze e saperi. L'aula diventa un laboratorio dove i gruppi fungono da arcipelaghi della conoscenza perché l'attività di ricerca e di elaborazione dei compiti assegnati venga condivisa e scambiata anche attraverso la costruzione di padlet e di report condivisi su classroom.

## Abstract

The implementation of the 'Face to face: let's learn together' project responds to the primary need to offer our pupils, particularly students with a migrant background, an appropriate welcome, with the intention of improving communication to ensure constant integration. This awareness has prompted a strengthening of the intercultural dimension of our school, improving the quality of teaching and raising the quality standards of teachers, an inevitable premise to guarantee qualitative and quantitative benefits for our pupils. The cooperative approach that has permeated the project action has stimulated our pupils to learn by collaborating through heterogeneous groups, tackling each task with a positive interdependence, constantly providing their own contribution to the group by bringing into play social skills, acquiring information, learning to evaluate different points of view. Innovative methodologies such as laboratory teaching with inquiry-based learning, peer-to-peer and cooperative learning foster research activities and cooperation through a learning setting where the exchange and sharing of knowledge and expertise is favoured. The classroom becomes a laboratory where groups act as archipelagos of knowledge so that the research and processing of assigned tasks can be shared and exchanged also through the construction of padlets and shared classroom reports.

Parole chiave/Keywords

Visione, Apertura, Scambio

Vision, Opening, Exchange

## 1. La Comunità Scolastica del Liceo "Laura Bassi"

Il Liceo si articola su quattro indirizzi: Liceo scientifico, scienze applicate, linguistico, oggi anche Cambridge International, scienze umane. Il territorio nel quale si trova ad operare il liceo è caratterizzato da un costante e notevole sviluppo demografico, dovuto al fenomeno dell'immigrazione. Il contesto socio-economico in cui agisce l'Istituto è alquanto difficile, infatti nel nostro liceo non mancano casi di alunni provenienti da famiglie a reddito zero e si registra una cospicua presenza di alunni extracomunitari. La popolazione con background migratorio è costituita prevalentemente da allievi di prima e seconda generazione provenienti dall'India e Pakistan,

per la presenza sul territorio di una economia legata al settore tessile-manufatturiero. Dal punto di vista strettamente culturale, il livello medio di provenienza delle famiglie degli alunni, così come si evince dai dati INVALSI è medio – basso. Da qui la necessità di un rilancio culturale del Liceo, partendo da una puntuale disamina dei dati interni ed esterni al contesto di riferimento, puntando l'azione dirigenziale su innovazione metodologica, percorsi di internazionalizzazione, apertura al territorio, clima scolastico e organizzazione dei processi. Il nostro istituto, infatti, cogliendo la sfida educativa, si pone quale meta il raggiungimento di una elevata qualità nella didattica "per tutti e per ciascuno" fornendo strumenti di conoscenza e consapevolezza per giungere ad una lettura e interpretazione critica della realtà, in quanto Cittadini del mondo! Al fine di orientare gli allievi alla consapevolezza e responsabilità sociale, la nostra scuola organizza eventi ed incontri intorno a tematica riguardanti l'Educazione civica e, in generale, ai diritti costituzionali con Enti e Istituzioni quali la Polizia di Stato, i Carabinieri, coinvolgendo Associazione e Onlus anche per attivare percorsi contro bullismo, cyberbullismo, violenza di genere. Sono stati organizzati eventi volti a valorizzare cultura e tradizione del territorio all'interno di un progetto realizzato in rete con le scuole del territorio e le autorità comunali: *"Itinerari di bellezza di bellezze santantimesi"*.

Nel contesto emerge la necessità di promuovere l'educazione alla cittadinanza intesa quale con-cittadinanza attraverso percorsi educativi di incontro e scambio di esperienze, vissuti, identità culturali differenti che si muovono insieme verso la costruzione di una nuova convivenza civile. È nella scuola che gli studenti con background migratorio possono imparare una con-cittadinanza ancorata al contesto nazionale e, insieme, aperta a un mondo sempre più grande, interdipendente, interconnesso. È nella scuola che i ragazzi e le ragazze si allenano a riconoscere le diversità quali ricchezze e a muoversi dentro alla complessità e pluralità di un mondo sempre più globale. A loro vanno forniti strumenti di interpretazione della realtà e bussole per orientare scelte e comportamenti. La consapevolezza delle radici, sempre presenti nei nostri vissuti, deve spingere alla ricerca e comprensione dei nuovi orizzonti esistenziali per la costruzione del proprio progetto di vita all'interno di contesti nuovi. Da qui il titolo del progetto "IncontriAMOCi", volendo porre enfasi e centralità alla dimensione educativa nella relazione empatica e trasformativa.

La visione multiculturale e interculturale della scuola, infatti, presuppone un apporto partecipato e condiviso, poggia sulla necessità pedagogica di un "cambio di passo", di una rivoluzione copernicana degli assetti orga-

nizzativi e metodologici, una scuola che include e riconosce le differenze, è una scuola aperta, innovativa e trasformativa, dove in "dentro" e il "fuori" le mura dialogano osmoticamente, dove il sapere intercetta esperienza e riflessività sui temi esistenziali e sociali, dove l'alunno è protagonista del processo di apprendimento. La nostra scuola, attraverso una rimodulazione del curricolo e attraverso percorsi progettuali finanziati con risorse ministeriali e comunitarie, ha avviato processi di integrazione e connessione dei saperi attraverso il coinvolgimento delle realtà territoriali (Biagioli, 2008).

Si parte, infatti, dall'idea di una scuola che, integrata nel territorio e nella comunità di cui è parte, collabori attivamente alla rimozione degli ostacoli «di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (Costituzione italiana, art. 3).

L'innovazione metodologica parte dall'assunto che la comunità che educa debba mettere al centro dell'apprendimento lo studente nella costruzione del suo sapere e, in particolare, nella elaborazione dei bisogni della comunità di appartenenza. I giovani dovranno sentirsi protagonisti del proprio processo di apprendimento ed essere educati a farsi carico dei bisogni dell'altro. Obiettivo primario è l'acquisizione delle competenze di base e sociali, con una metodologia che, tramite i contenuti, agisca sulle pratiche dello studente cittadino della società futura. In quest'ottica, saranno privilegiate le metodologie del peer to peer e del peer tutoring ed i pilastri della metodologia del service learning per promuovere lo scambio interculturale e la promozione della multiculturalità.

I percorsi didattico-educativi, in tutte le loro articolazioni, tendono ad instaurare un clima di condivisione e collaborazione duratura, a garanzia di una interazione interculturale di reciproco scambio ed arricchimento. In un contesto così strutturato, i destinatari dell'intervento si sentono perfettamente integrati e valorizzati e pronti ad offrire il proprio contributo per una crescita comunitaria. La crescente partecipazione alla vita comunitaria, la condivisione di esperienze in un ambiente multiculturale potranno testimoniare l'efficacia dell'intervento formativo. Il coinvolgimento delle famiglie e il costante miglioramento delle relazioni, insieme al consolidamento delle fasi del processo di accoglienza, come protocollo stabile dell'offerta formativa dell'istituzione scolastica, costituiscono ulteriori evidenze della percezione di buona riuscita del percorso (Biagioli, 2020, 2021, 2022).

Un intervento educativo-sociale incentrato sull'integrazione e sul pieno inserimento degli studenti stranieri nel tessuto sociale e territoriale, oltre che scolastico, mira a costruire una sempre maggiore consapevolezza della nuova cornice culturale in cui gli allievi si trovano ad agire. In tale nuovo contesto, gli studenti attivano processi cognitivi, espressivi e relazionali fondamentali nella costruzione del sé, imparando ad usare strategie di apprendimento e di autocorrezione che regolino la nuova esperienza di vita in cui il soggetto diventa "attore" della sua crescita educativo-didattica e umana. Gli alunni saranno guidati ad affrontare e gestire nuovi ambienti di azione, a riconoscere e valutare situazioni di diversa natura, ad accettare e fronteggiare le sfide, in un graduale percorso di sviluppo educativo e personale. L'azione educativa ha valore solo se supportata da una documentata verifica e valutazione dei processi, del loro impatto sui piani di miglioramento e sulla ricaduta dei processi formativi nel tempo (follow-up). Una comunità scolastica così orientata mira, infatti, a costruire curricula formativi e stili comunicativi adeguati a valorizzare le differenze, a colmare i bisogni di apprendimento e a costruire per gli alunni con background migratorio percorsi per l'acquisizione di competenze comunicative, sociali e culturali, tali da garantire una piena e totale integrazione in un clima di accoglienza e solidarietà.

## 2. La Vision della Scuola

La scuola, come comunità educante e modello di vita societaria, risulta determinante nella diffusione di un atteggiamento mentale e culturale nuovo. È a scuola che deve contrastare ogni forma di violenza e di prevaricazione, che deve educare alla accettazione del diverso e al rispetto della sua dignità. Una comunità autentica deve riuscire a coniugare identità e alterità, uguaglianza e differenza, dialogo tra persone, tra nazioni e tra generazioni, perché il saper vivere insieme agli altri rappresenta, come suggerisce l'indicazione dell'Unesco per il XXI secolo, il livello di competenza più elevato. L'educazione interculturale è, infatti, la prima risposta ai problemi concreti che gli studenti stranieri esprimono in campo educativo (le ristrettezze economiche, il disagio di sentirsi soli, le difficoltà di inserimento, soprattutto linguistico). Le scuole si impegnano conseguentemente a collegare, in un'interazione dinamica, orientamenti didattici, processi di apprendimento e molteplicità dei saperi. Il confronto e il dialogo tra etnie non possono rimanere solo obiettivi da perseguire, ma devono costituire

gli strumenti di base per effettivi 'ponti' culturali tra Paesi diversi, quelli di appartenenza e quelli di accoglienza, nella più ampia prospettiva del riconoscimento e dell'accettazione reciproca tra le diverse identità culturali. L'interculturalità si delinea come la più difficile sfida del presente. Rappresenta la soluzione più idonea a soddisfare le esigenze di una scuola multietnica e plurilingue, il cui obiettivo primario è la promozione, in seno ad un tessuto culturale e sociale multiforme, di una pacifica e fruttuosa convivenza. È una convivenza che si nutre di quel sentimento di fraternità che, se assunto e vissuto responsabilmente, si può concretizzare in un'esperienza di relazione che accomuni tutti gli uomini in termini di dignità umana, traducendosi in eguaglianza sostanziale. È in questi termini che per educazione interculturale si intende educazione trasversale per tutti. La scuola è il luogo deputato a costruire percorsi interdisciplinari che formano menti aperte al dialogo, al confronto, alla solidarietà, alla cooperazione, alla pace. Sono i valori universali su cui fondare la cittadinanza attiva, la partecipazione democratica e l'idea di mondialità. Per superare confini geografici e culturali occorre, quindi, transitare dall'io al noi. Il "noi plurale", è sinonimo di un'umanità capace di accogliere la molteplice varietà dei suoi componenti nella costruzione congiunta di obiettivi orientati al bene comune che travalichi ogni egoismo nazionalista o personale.

L'accettazione delle diversità di tipo etico, culturale, giuridico, religioso degli immigrati non confligge con i patrimoni ormai integrati della nostra tradizione greca, romana, cristiana e occidentale. Accogliere valori e tradizioni dei nuovi arrivati non significa rinunciare o sminuire i propri tesori, bensì difenderli e renderli comprensibili e fruibili anche agli stranieri, i quali non arrivano da noi a mani vuote, ma recano un fardello di coraggio, spirito di sacrificio, tenacia e aspirazioni, oltre alle risorse delle loro culture native. È in questo modo che arricchiscono la vita dei Paesi che li accolgono. Conoscere, condividere e valorizzare questo patrimonio è un obiettivo di tutti. L'umanità può diventare veramente la famiglia di tutti, una famiglia chiamata ad essere unita nella diversità, le nostre città possono trasformarsi in "cantieri di pace". L'apertura relazionale è elemento costitutivo e condizione ineludibile dello sviluppo della persona, e l'alterità è un valore da alimentare per potersi disporre a nuove forme di cittadinanza e identità nello scenario della globalizzazione. Da questo assunto parte la scuola che non si limita a svolgere il proprio compito, formando solo cittadini dello Stato nazionale, dall'identità circoscritta e dal linguaggio omogeneo. Incoraggiando l'incontro tra linguaggi e culture diverse, educa a forme di cittadinanza che si collocano ben oltre i confini nazionali, in una realtà in cui possano confrontar-

si, e valorizzarsi reciprocamente, intelligenze, sensibilità e culture differenti (Biagioli, Gonzales-Montegudo, Silva, 2021).

Ogni persona, dall'essenza unitaria e irripetibile, è patrimonio di storia e di cultura, e sede di valori; è un soggetto unico, ma con un'originaria vocazione alla convivenza. Si configura come un'entità viva, dinamica, in continua crescita, un'unità che realizza la propria singolarità esistenziale nell'apertura all'altro umanamente diverso. La sua peculiare unicità non scompare ma si converte e si profila come una *unitas multiplex*, perché il multiplex abita nell'*unitas umana*. L'essere umano realizza la propria unicità nella diversità e solo con essa. È nella capacità di collaborare e cooperare pacificamente, nel rispetto delle profonde e umane differenze, che risiede la possibilità di dare voce alla nostra individualità mentre rispettiamo e celebriamo la diversità. Di fronte a società sempre più eterogenee e all'esigenza di saper vivere e lavorare in tutto il mondo, l'approccio multidimensionale e interdisciplinare dell'insegnamento delle proposte didattiche favorisce il rispetto delle diversità culturali, il rifiuto delle discriminazioni nei confronti delle donne, delle persone e delle minoranze. Il curriculum scolastico, incentrato sulla pedagogia interculturale, postula l'adozione di metodologie attive tipiche di una didattica attiva e partecipativa, capace di favorire l'inclusione e la motivazione dei giovani, in particolare di quelli in situazione di marginalità e di devianza. Con lo stesso obiettivo, le proposte disciplinari nelle quali si innesta trasversalmente l'insegnamento dell'Educazione Civica, non possono limitarsi ai soli percorsi formali di istruzione, ma devono investire gli apprendimenti non formali e informali acquisiti in tutti i campi di esercizio della cittadinanza. La solidarietà diventa il postulato dal quale partire per interpretare e affrontare la complessità, convinti del destino umano in cui l'evidenza è "nessuno si salva da solo", punto di partenza di una cultura che tenta di ridisegnare e attualizzare la cultura della democrazia, conquistata nel XX secolo. "Chi è chiuso nella gabbia di una sola cultura, la propria, è in guerra con il mondo e non lo sa", *Robert Hanvey*. Non bisogna, infatti, dimenticare che la Scuola italiana è chiamata a rendere concreta un'Offerta formativa fortemente aderente e ispirata al Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia come frutto del lavoro pluriennale di esperti, approvato dai Ministri dell'Educazione dell'UE nel 2016, pubblicato poi in un volume nel 2018. Finalità quali:

- Valorizzare la dignità umana e i diritti umani
- Valorizzare la diversità culturale
- Valorizzare la democrazia, la giustizia, l'equità, l'uguaglianza e il primato del diritto

Ribadire, quindi, i fondamenti antropologici e storici del concetto di cultura, culture e intercultura è un obiettivo chiave dell'insegnamento che si può tradurre nella competenza linguistico comunicativa e valoriale del dialogo, viviamo in un mondo sempre più complesso ed eterogeneo, in continuo mutamento, in uno spazio reale e virtuale dove l'incontro tra culture è sempre più frequente nelle nostre vite. L'orizzonte di senso del ruolo della Scuola diventa la sfida e l'opportunità di contribuire alla formazione di una cittadinanza globale, attraverso un'educazione trasformativa, internazionale e interculturale. La Scuola diventa un laboratorio di innovazione organizzativa e progettuale, di rilettura del proprio contesto, attraverso un approccio multiprospettico e di apertura alle famiglie, al territorio, all'Europa, al Mondo. La tolleranza autentica è traguardo e condizione imprescindibile per la realizzazione di una responsabilità condivisa in grado di nutrire il futuro dell'umanità. La tolleranza autentica si compiace della diversità e se ne arricchisce. La diversità è un valore che s'intreccia con la fraternità e la solidarietà, con l'identità e l'appartenenza, con la comunità e l'educazione.

### 3. Il progetto "face to face"

L'attuazione del progetto *Face to face: let's learn together* risponde all'esigenza primaria di offrire agli allievi, in particolare a studenti con background migratorio, un'accoglienza e un inserimento adeguati, con l'intento di migliorare la comunicazione per garantire una costante integrazione. Tale consapevolezza ha sollecitato un rafforzamento della dimensione interculturale della nostra scuola, migliorando la qualità dell'insegnamento e innalzando gli standard di qualità dei docenti, inevitabile premessa per garantire ai nostri alunni benefici qualitativi e quantitativi. L'approccio cooperativo, che ha permeato l'azione progettuale, ha stimolato gli studenti ad imparare collaborando attraverso gruppi eterogenei, affrontando ogni compito con una interdipendenza positiva, fornendo costantemente il proprio contributo al gruppo mettendo in gioco competenze sociali, acquisendo informazioni, imparando a valutare i diversi punti di vista. Metodologie innovative quali, la didattica laboratoriale con inquiry based learning, peer to peer e cooperative learning, favoriscono le attività di ricerca e la cooperazione attraverso un setting di apprendimento dove si privilegia lo scambio e la condivisione di conoscenze e saperi. L'aula diventa un laboratorio dove i gruppi fungono da arcipelaghi della conoscenza

perché' l'attività di ricerca e di elaborazione dei compiti assegnati venga condivisa e scambiata anche attraverso la costruzione di padlet e di report condivisi su classroom. In questo contesto, vanno privilegiate attività, anche extrascolastiche, dando ampio spazio alla condivisione, alla capacità di "fare rete", favorendo il continuo equilibrio emotivo, migliorando le relazioni, l'empatia, la fiducia e l'incoraggiamento. La didattica cooperativa, infatti, non significa semplicemente lavoro di gruppo: significa trasformare la classe in una piccola Comunità di apprendimento dove si cresce insieme. La didattica cooperativa affronta l'apprendimento come una immersione nel mare del sapere, scende lentamente e permette di arrivare alla comprensione profonda. Nelle azioni di ri-motivazione e orientamento degli allievi, occorre indirizzare l'azione dei docenti. In questa ottica, la formazione dei docenti diventa una leva strategica per potenziare le competenze sociali e per garantire l'organizzazione di un curriculum basato sulla progettazione di percorsi didattici quale risposta ai bisogni educativi speciali anche per l'inclusione degli alunni stranieri e al contenimento del fenomeno di dispersione scolastica che è un punto fortemente sentito nel territorio in cui la scuola si colloca (Prolì, 2020). Tale formazione, dunque, parte dalla possibilità di creare un benchmark con pratiche e approcci realizzati nelle scuole europee. Perché ciò possa realizzarsi, bisogna innanzitutto fare leva sulle competenze linguistiche e digitali dei docenti, che abbiano come obiettivo una ricaduta sulle metodologie didattiche, e degli alunni perché possano beneficiare di nuovi ambienti di apprendimento. Progetti messi in campo negli ultimi mesi, come ad esempio uno scambio virtuale con studenti di una scuola spagnola, sono stati un forte stimolo per i nostri allievi che hanno attivato la loro creatività, utilizzato le competenze linguistiche e digitali e interagito in un ambiente multiculturale. Questa occasione ha generato la consapevolezza dell'importanza del confronto con coetanei di una realtà europea differente dalla nostra e la necessità di ragionare e agire in ottica di cittadinanza attiva e globale.

Grazie al finanziamento *Erasmus plus* riconosciuto all'istituzione scolastica, tra ottobre 2022 e novembre 2023, i docenti parteciperanno a corsi di formazione all'estero e saranno impegnati in attività di job shadowing e di mobilità insieme ai nostri alunni.

*Le attività già realizzate e in fase di realizzazione sono riassumibili come segue:*

- Il Protocollo di accoglienza che scandisca le fasi di insediamento e l'intervento educativo

– Il Progetto "Agorà": Organizzazione di incontri con alunni e famiglie e associazioni del territorio per attivare corsi di insegnamento dell'italiano L2. In collaborazione con l'Università degli studi di Napoli «L'Orientale» è stato stipulato un protocollo che prevede:

– L' accertamento delle competenze linguistiche attraverso la formulazione, condivisione e somministrazione di questionari da indirizzare alle classi dove sono presenti studenti stranieri;

– La formulazione, condivisione e somministrazione di questionari finalizzati ad una indagine socio-familiare indirizzati a tutti gli alunni stranieri presenti nella scuola;

– Il nuovo assetto organizzativo e metodologico per una scuola aperta, innovativa, in cui lo studente è al centro del processo di apprendimento. Formazione docenti: Progetto Erasmus+: Corsi di formazione docenti su intercultura e multiculturalità, attività di job shadowing e mobilità alunni

– I laboratori di cittadinanza attiva: percorsi su temi di educazione civica, contrasto al fenomeno di bullismo e cyberbullismo, cittadinanza digitale, sostenibilità ambientale, percorsi di cittadinanza globale

– I laboratori di teatro, scrittura creativa, arte e cultura «Mi metto in gioco» per raccontarsi e condividere le proprie radici e la propria identità.

*Le priorità della proposta formativa possono sintetizzarsi nelle seguenti direttrici:*

– Rafforzare la dimensione interculturale della nostra scuola

– Offrire agli stranieri un efficace percorso di inclusione attraverso l'approccio cooperativo

– Migliorare la comunicazione per garantire una costante integrazione

– Migliorare i processi didattici e organizzativi della nostra scuola attraverso:

– Internazionalizzazione dei processi didattici

– Inclusione

– Interdisciplinarietà e innovazione didattica

– Formazione docenti.

Il progetto pone le proprie fondamenta su un approccio di ricerca-azione, in cui i processi di valutazione e autovalutazione coinvolgono tutti gli attori del processo, per garantire la sperimentazione prima e il consolidamento poi di strategie di successo dell'intervento formativo sulla base di 4 livelli di valutazione: l'interesse e la partecipazione degli alunni al processo di apprendimento, il consolidamento delle competenze acquisite e degli

obiettivi specifici di apprendimento raggiunti, il trasferimento delle conoscenze e competenze acquisite in termini di ricaduta sulle relazioni interne ed esterne alla scuola, i risultati raggiunti dalla comunità scolastica in termini di buone pratiche, incremento e sviluppo delle competenze dei docenti, un miglioramento del clima all'interno dell'istituzione scolastica, una implementazione significativa della qualità e degli interventi educativi che siano propri di una visione multiculturale e di totale integrazione ed inclusione. Il percorso si pone come principale obiettivo principale l'accoglienza, l'inserimento degli studenti con background migratorio in un'ottica di integrazione multiculturale. L'intervento ideato presuppone il coinvolgimento di tutta la Comunità scolastica ma, in primis, il coinvolgimento diretto di docenti opportunamente formati per l'insegnamento dell'italiano come L2, docenti di lettere, docenti di lingue straniere (inglese), docenti di storia dell'arte, e docenti con specifiche attitudini e talenti per la realizzazione di laboratori di teatro, musica, scrittura creativa. Nella realizzazione a livello territoriale il progetto deve fare leva su una struttura di *governance* che favorisca interventi a beneficio degli studenti stranieri e delle loro famiglie di origine. Il dialogo educativo sarà sviluppato di concerto con gli operatori impegnati sia a scuola che nei contesti abitativi e altri operatori dei servizi sociosanitari territoriali. Il loro contributo è cruciale per dare continuità alle prestazioni e alle azioni data la relazione che essi hanno con le famiglie in un continuo processo di inserimento e autonomizzazione. Il Dirigente Scolastico rappresenta la figura chiave ai fini dell'organizzazione e della realizzazione delle attività, alla quale è demandata la programmazione del progetto nella scuola, la condivisione delle azioni con associazioni ed enti territoriali, la valutazione e la diffusione degli esiti del percorso.

Il percorso, infatti, prevede il coinvolgimento dell'intera comunità scolastica e del territorio attraverso la costituzione di una Rete tra scuole, famiglie, Associazioni. Uno dei punti focali che determina il successo dell'intervento educativo è costituito da percorsi di sensibilizzazione e coinvolgimento anche degli adulti e delle istituzioni, partendo da una progettazione partecipata, realizzando laboratori in sinergia con Associazioni operanti sul territorio. Queste ultime hanno il compito di cooperare per favorire la tutela, l'assistenza e la promozione del benessere dei ragazzi. Tutta l'equipe assume la funzione di regia operativa per assicurare la realizzazione delle attività progettuali, la verifica dei casi, la condivisione di criticità e risorse di tutti gli attori oggetto dell'azione di intervento, la partecipazione alla fase di monitoraggio e valutazione. L'intervento educativo ha il primario scopo di assicurare sostegno socio-educativo agli studenti

con background migratorio e alle loro famiglie, per favorire un'accoglienza efficace che faciliti l'insediamento scolastico e sociale, attraverso l'ascolto, la relazione e il protagonismo degli studenti.

Importante è focalizzare l'attenzione sulla sperimentazione della lingua italiana, partendo dalla socializzazione per giungere al consolidamento linguistico. Il binomio lingua-linguaggio troverà espressione attraverso il ricorso alle arti visive, musicali, alla lettura/stesura di semplici testi narrativi.

L'attivazione di laboratori per prevenire e controllare fenomeni di intolleranza razziale, contrastare bullismo e cyberbullismo rispondono alla finalità di favorire e promuovere una piena e totale inclusione. Attraverso tali approcci si promuovono e si mobilitano hard skill e soft skill come: la consapevolezza e l'espressione culturale, la costruzione del sé, l'assunzione di responsabilità, lo scambio interculturale, le competenze digitali, Imparare ad imparare. Si migliora la motivazione all'apprendimento, generando un nuovo apprendimento grazie al sapere teorico in contesti reali.

Innervare la progettazione didattico-educativo di tematiche afferenti percorsi storici, dell'arte, dell'economia e della geografia, dei paesi di provenienza degli alunni stranieri, consente di favorire l'incontro tra le culture. Partire dalle biografie, anche attraverso le riflessioni sugli usi, i costumi e le tradizioni, anche religiose, rende possibile la contaminazione culturale. Gli studenti stranieri hanno così la possibilità di acquisire sempre maggiore autonomia e fiducia nelle proprie capacità, superando gradualmente il pregiudizio e le difficoltà di un nuovo contesto culturale, fatto di tradizioni, usi, consuetudini diversi dai propri. Al contempo, i coetanei italiani abbandonano la visione stereotipata dello straniero in favore dell'apertura ad un dialogo interculturale, fondamento di una ricchezza formativa e umana. In tale nuovo contesto, gli studenti attraverso processi cognitivi, espressivi e relazionali fondamentali nella costruzione di una persona che diventa "attore" della propria crescita e formazione culturale e umana. Gli interventi educativi, seguendo un processo di ricerca-azione, necessitano di un accurato sistema di valutazione in itinere che miri a monitorare l'efficacia delle azioni rispetto ai risultati attesi, per ogni fase dell'intervento educativo. In particolare, risulta indispensabile intervenire sull'area comunicativa e di socializzazione soprattutto nelle fasi che caratterizzano il processo di accoglienza, momento delicato e di impatto che richiede una approfondita sensibilizzazione di tutti i soggetti coinvolti nel percorso.

Non bisogna dimenticare, infatti, che l'azione educativa assume valore solo se supportata da una documentata verifica e valutazione del progetto, del suo impatto e durata nel tempo. L'intervento strutturato mira

a costruire curricula formativi e stili comunicativi adeguati a valorizzare le differenze, a colmare i bisogni di apprendimento e a costruire per gli alunni stranieri percorsi per l'acquisizione di competenze comunicative, sociali e culturali che garantiscano una piena e totale integrazione in un clima di accoglienza e solidarietà. La corretta applicazione del Protocollo di Accoglienza, parte integrante del PTOF e la messa in atto di tutte le procedure di valorizzazione della dimensione interculturale, testimonieranno l'efficacia dell'intervento e costituiranno la base del successo formativo degli studenti stranieri. Inoltre, un processo di crescita e innovazione culturale non può trascurare la formazione dedicata ai docenti, per l'acquisizione di competenze relative alla pedagogia e alla didattica interculturale, un elemento imprescindibile per lo sviluppo di buone pratiche che consentano un progressivo consolidamento dell'integrazione degli studenti stranieri all'interno della comunità scolastica. La creazione di un contesto multiculturale deve responsabilizzare gli educatori cui è affidato il compito complesso di diventare agenti di una visione di Scuola inclusiva e multiculturale. Promuovere interazioni positive tra gli studenti con l'obiettivo di ridurre gli stereotipi, i pregiudizi e la discriminazione, valorizzare la diversità tra gli studenti, promuovere l'apprendimento congiunto, creare nuove opportunità per l'apprendimento, incoraggiare l'analisi critica, sviluppare abilità professionali per affrontare ambienti multiculturali, rappresentano sfide epocali da sostenere con adeguato bagaglio di conoscenze e sensibilità.

*Le 4 dimensioni valutative da mettere "in chiaro" sono rappresentate da:*

- l'interesse e la partecipazione degli alunni al processo di apprendimento
- il consolidamento delle competenze acquisite e degli obiettivi specifici di apprendimento raggiunti
- il trasferimento delle conoscenze e competenze acquisite in termini di ricaduta sulle relazioni interne ed esterne alla scuola
- i risultati raggiunti dalla comunità scolastica in termini di buone pratiche, incremento e sviluppo delle competenze.

*Infatti, l'implementazione significativa della qualità e degli interventi educativi, propri di una visione multiculturale e di totale integrazione ed inclusione, richiedono l'adozione di rubriche di osservazione e valutazione dei processi, la cui condivisione rappresenta un asset fondamentale per la condivisione e certificazione degli esiti, declinati in competenze attese e raggiunte. Nella rubrica valutativa non possono mancare indicazioni su*

*dimensioni educative quali:*

- clima scolastico e della classe
- ascolto e relazione
- competenze civiche
- consapevolezza del sé e dell'altro, relazione empatica e alfabetizzazione emotiva
- acquisizione di abilità linguistiche e sociali
- acquisizione della lingua italiana quale strumento di comunicazione
- sviluppo del pensiero critico e divergente, competenze di problem solving, team building, competenze digitali
- consolidamento di un percorso di acquisizione di consapevolezza, autonomia e capacità relazionali (life skills)
- educazione al rispetto e alla convivenza delle diversità

#### 4. Il Progetto Agorà: l'Esperienza fuori e dentro di Sé!

Il Progetto Agorà nasce nell'A.S. 2021/2022 per dare una risposta concreta alla presenza di studenti con background migratorio, ma, soprattutto per avviare un percorso di sensibilizzazione culturale, di condivisione di spazi di ascolto e relazione e di sperimentazione di approcci metodologici innovativi. La necessità emergente è stata dettata dalle difficoltà nella comunicazione sociale con famiglie e allievi di diversa nazionalità che, come già precedentemente sottolineato, arrivano prevalentemente dall'India e dal Pakistan. Occorre accorciare le distanze e mettere in relazione mondi apparentemente molto diversi.

Le scuole pubbliche del territorio dove è situata la scuola, sono direttamente investite da nuove problematiche per la presenza sempre più numerosa di alunni stranieri. La nostra scuola, come del resto le altre del nostro circondario, si trova spesso a fronteggiare fenomeni che sfociano nel disagio scolastico o nello svantaggio socio-culturale, anche per l'incapacità degli alunni con background migratorio di attivare una comunicazione efficace.

L'attività di ricognizione dei bisogni di famiglie e allievi, la verifica di competenze linguistico-espressive in ingresso, l'accoglienza delle famiglie nella Comunità scolastica, anche attraverso la creazione di eventi e spazi di condivisione delle tradizioni e delle culture, hanno rappresentato la premessa per un intervento strutturato sulle competenze linguistiche

(Laboratorio di L2). L'esperienza avviata nello scorso anno, si innesta nella nostra progettualità per tutto l'arco della nuova triennalità, perché ne rappresenta la cifra di innovazione e cambio di passo. Nel progettare gli interventi educativi nell'ambito del PTOF 2022/2025, siamo partiti dal concetto "Connessioni emozionali", espressione che racchiude il senso e il significato dell'esperienza formativa di tutti i nostri allievi. Il Progetto Agorà, infatti, attraverso la metodologia della ricerca azione, si pone l'obiettivo di creare un circuito di Comunicazione che, superando i confini dei diversi campi espressivi, ci consente l'approdo ad un "Sentire comune", condizione umana e professionale necessaria per la costruzione di un percorso di crescita e di condivisione di esperienze, tecniche di relazione e di gestione di situazioni problematiche, proprie del vissuto scolastico e non solo.

L'azione progettuale prevede, inoltre, che il percorso di apprendimento della Lingua italiana venga affiancato dall'intervento di mediatori e di associazioni del territorio che lavorino sui temi della relazione interculturale per favorire il superamento dei pregiudizi nei confronti dell'alunno di nazionalità diversa o dello straniero in generale.

L'obiettivo dell'intervento è quello di favorire l'acquisizione di un nuovo modello di cittadinanza e di convivenza civile tra gli alunni italiani autoctoni e gli alunni stranieri, immigrati dai paesi d'origine e di seconda generazione. Si tratta di promuovere un vero e proprio *meeting tra popoli*, mettendo al centro le biografie dei nostri alunni e delle loro famiglie, attraverso uno sguardo aperto e orientato alla conoscenza dell'alterità.

La premessa mi consente di condurre un'analisi e un resoconto di quello che il percorso, nei limiti della durata, mi ha trasmesso di vivere come rappresentante del mondo dell'Educazione e dell'Istruzione. Il primo contributo da evidenziare è stata la riflessione che ogni processo di apprendimento presuppone una relazione che non può poggiare esclusivamente su una "mente" intenta esclusivamente ad analizzare eventi e situazione ma deve, necessariamente, fare i conti con le Emozioni e, quindi, con la consapevolezza del dialogo interiore. Questa consapevolezza, infatti, attiva un circuito di connessioni tra il dentro di sé e il fuori di sé e consente ad ognuno di raggiungere livelli di consapevolezza, intervenendo sulla plasticità dei ruoli che, troppo spesso, cristallizzano i legami, sterilizzando ogni possibilità di crescita e superamento delle situazioni problematiche.

L'invito ad "affidare" la relazione iniziale all'ascolto e alla comunicazione non verbale rappresenta infatti, il superamento di barriere e pregiudizi, il tentativo di ipotizzare legami possano far leva sugli aspetti più profondi ed emozionali.

Queste riflessioni non possono non investire il mondo della scuola, intesa non solo come Istituzione ma, soprattutto, come comunità, luogo deputato alla trasmissione e costruzione della conoscenza e della formazione della persona. La scuola, oggi più che mai, è chiamata a ripensare e riposizionare il proprio ruolo, costretta dalle contingenze a dialogare con "mondi altri" e con linguaggi molteplici e differenziati. La trasmissività del sapere, razionalmente intesa, è superata da una concezione dei processi di apprendimento che, ponendo al centro la persona nella sua totalità e specificità, non possono escludere dall'esperienze l'emozione, la sensorialità, la corporeità dei protagonisti, in una relazione orizzontale e non verticale, talvolta "capovolta e decentrata", aperta e disponibile alle continue contaminazioni. La scuola naviga all'interno di "arcipelaghi di conoscenza" (Morin, 2000) e gli individui sono portatori di intelligenze multiple (Gardner, 1983).

La Scuola come comunità che educa non può prescindere dal presupposto fondante della relazione. È nella relazione con gli altri che si plasmano identità e desideri e il "cognitivo" non potrà mai prescindere dall'"emotivo". In sintesi, questo legame, apparentemente dicotomico, può rappresentare l'implicito e l'esplicito "filo rosso" lungo il quale deve essere imbastita la trama degli itinerari educativi e formativi della scuola.

Ogni apprendimento passa anche e soprattutto attraverso l'emozione e senza interesse, senza una vera motivazione e condivisione, non potrà mai esserci quell'adesione che consente di percorrere, insieme, "la strada della conoscenza".

## 5. Il Manifesto: #DiversamenteUguali

La Scuola multiculturale ha come obiettivo il dialogo fra le diverse culture e può contribuire a realizzare i traguardi sanciti dall'Europa per il futuro dell'educazione attraverso imparare ad imparare, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere. La Scuola è luogo di apprendimento e, insieme, di costruzione dell'identità personale, civile e sociale. Tale principio significa mettere ogni soggetto in condizione di raggiungere la piena realizzazione di sé e l'acquisizione della cultura e dei valori necessari per vivere da cittadini responsabili. Nessuno deve rimanere indietro, nessuno deve sentirsi escluso. Le Istituzioni Scolastiche non si qualificano più come generiche ed indistinte unità scolastiche di un servizio educativo uniforme, ma sono indotte ad elaborare ed attuare proposte edu-

cative e formative sulla base dei curricoli che devono rispettare i bisogni diversificati dei contesti in cui operano, dei ragazzi che accolgono, delle famiglie, dell'intera comunità. Occorre mettere al centro l'alunno nella sua globalità psico-fisica, nelle sue caratteristiche personali, nei suoi limiti e condizionamenti socio-familiari, permettendogli di agire, di esprimersi, di relazionarsi all'interno di un ambiente sociale positivo. La vita e le attività di gruppo debbono consentire la interiorizzazione di una serie di rapporti e di relazioni che potenzino la sua crescita individuale e sociale, eliminando, o comunque mitigando gradualmente l'eventuale instabilità, insicurezza, irrequietezza. La società contemporanea ci restituisce un modello di una realtà non più certa e data, bensì in continuo movimento, caratterizzata da saperi frammentati e non emergenti. L'approccio didattico innovativo accoglie l'aspetto plurale delle intelligenze e degli stili cognitivi, perché plurale e multiforme è il sapere contemporaneo. Edgar Morin (2000) definisce "Democrazia cognitiva" la società in cui si riconosce la diversità e la ricchezza degli individui, dei popoli e delle culture. E se questa è la sfida, non si può che partire dall'identità di ognuno di noi, senza dimenticare che siamo tutti immersi in un profondo mare di sensazioni, di percezioni, di stimoli, di immagini.

## Riferimenti Bibliografici

- Biagioli, R. (2008), *La Pedagogia dell'accoglienza*, Edizioni ETS, Pisa.
- Biagioli, R., Proli, M. G., Gestri, S. (2020), *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali*, Edizioni ETS, Pisa.
- Biagioli, R., Gonzalez-Monteagudo, J., Silva, C. M. (2021), *Il ruolo delle madri nella prevenzione della radicalizzazione dei giovani. Prospettive internazionali di ricerca educativa*, in «Rivista Italiana di Educazione familiare», 18, pp. 1-13.
- Biagioli, R. (2022), *La prevenzione dei comportamenti antisociali, degli estremismi e della radicalizzazione dei giovani attraverso la formazione dei docenti. L'esperienza del progetto Europeo dive-in*, in AA. VV. (a cura di), *Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva*, Dickinson, Madrid, pp. 1346-1354.
- Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Book, USA.
- Morin, E. (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Proli, M.G. (2020), *Formazione multimediale nella scuola multiculturale*, in Biagioli, R., Proli, M.G., Gestri, S., *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali*.

*Formazione e accompagnamento dei docenti*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 83-128.

[Http://www.itals.it](http://www.itals.it) La didattica individualizzata per gli alunni stranieri: modelli e strumenti

[Http://www.tuttoscuola.com](http://www.tuttoscuola.com) Alunni stranieri: "Tra ostacoli e momenti difficili, ecco come la Scuola può fare la differenza".

[Http://eurydice.indire.it](http://eurydice.indire.it) Integrazione degli alunni migranti nelle Scuole d'Europa: un confronto fra le politiche nazionali.

## Normativa di riferimento

MIUR C.M. n. 73, 2 Marzo 1994 – Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola.

Legge 40 del 6 Marzo 1998, l'art. 36 "Istruzione e gli stranieri. Educazione interculturale".

MIUR C.M. n. 24, 1 Marzo 2006 – "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri".

MIUR 23 Ottobre 2007 – "La via italiana all'intercultura. Le azioni per l'integrazione degli alunni stranieri".

MIUR C.M. n. 2, 8 Gennaio 2010 – "Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana".

MIUR Direttiva Ministeriale, 27 Dicembre 2012 – "Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica".

Nota MIUR Prot. 236 /2012 – "Linee guida per la progettazione dei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana".

Nota MIUR 19.02.2014, prot. n. 4233 – Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri (Aggiornamento dell'analogo documento del 2006).

Nota MIUR 09.09.2015, prot. n. 5535 – Trasmissione del documento "Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura".

5.  
IL DIGITAL STORYTELLING NELLA NARRAZIONE  
DEGLI ADULTI IMMIGRATI

Stefano Marrone

Dirigente Tecnico dell'Ufficio Scolastico

Regionale per la Puglia

Abstract

Durante l'a.s. 2021/2022 ventidue studenti adulti immigrati, frequentanti il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti di Bari, hanno realizzato con il supporto dei docenti un Digital Storytelling. Grazie a tecnologie digitali comuni, chiunque può creare una storia e condividerla con un'ampia platea d'individui. In questo modo gli studenti diventano creatori di contenuti, piuttosto che fruitori, e possono avere un ruolo da protagonisti in progetti di educazione, assistenza e cooperazione in ambito pubblico-privato. Attraverso lo storytelling ciascun individuo è al centro del racconto valorizzandone la sua personalità e le sue esperienze. Si riscontra, inoltre, che in ciascun individuo e organizzazione è presente la memoria autobiografica, cioè il patrimonio condiviso dai soggetti facenti parte della comunità che merita di essere raccontato. In relazione al tema proposto da ciascuno studente, questi hanno scelto in modo autonomo senza alcuna interferenza e condizionamento. Dalla restituzione dei questionari si evince che gli studenti hanno raccontato principalmente le storie riguardanti la loro famiglia e le loro tradizioni e i paesi di origine. Queste storie raccontano un quadro di persone integrate che, con tutti i problemi del caso, risultano essere una componente sana e meritevole di aiuto della nostra società. L'attività proposta è stata apprezzata all'unanimità da parte di tutti gli studenti.

## Abstract

During the academic year 2021/2022 twenty-two adult immigrant students, attending the Provincial Center for Adult Education in Bari, created a Digital Storytelling with the support of their teachers. Using ordinary digital technology anyone can create a story and share it with a wide audience of individuals. In this way, students become contents creators rather than just simple users, and can play a leading role in education, assistance and cooperation projects in the public-private fields. Through storytelling each individual is at the center of the story, enhancing his own personality and experience. Furthermore, it is clear that every person and each organization have an autobiographical memory, i.e. the heritage shared by the subjects belonging to the community that deserves to be narrated. In relation to the topic illustrated by each student, they chose autonomously without any interference or conditioning. The analysis of the questionnaires has revealed that the students mainly told the stories concerning their famil, traditions and countries of origin. Those stories recount people who, although integrated with their specific problems, prove to be a healthy and help-worthy component of our society. The proposed activity was appreciated unanimously by all the students.

Parole chiave/Keywords

Integrazione, Storytelling, Digital

Integration, Storytelling, Digital

## 1. Introduzione

L'idea di base di questo lavoro è stata quella di trovare delle risorse e delle metodologie efficaci che permettano, se non di risolvere, almeno di fornire degli strumenti che permettano una migliore integrazione degli immigrati. Il sistema di accoglienza dei migranti si fonda su un sistema di coordinamento nazionale e regionale che prevede essenzialmente tre passaggi: fase di soccorso e prima assistenza, per proseguire nelle operazioni di identificazione dei migranti e di definizione dello status di rifugiato, infine ricollocazione nei centri deputati all'integrazione nelle nostre comunità (AA.VV. 2021). In base alle modifiche introdotte dal D.L. n. 130/2020, le funzioni di prima assistenza sono assicurate nei centri di prima accoglienza governativi e nelle strutture temporanee, atte ad assorbire even-

tuali esigenze straordinarie. Le procedure di soccorso e identificazione dei cittadini irregolarmente giunti nel territorio nazionale si svolgono presso i cosiddetti hotspot, allestiti nei pressi dei luoghi di sbarco. La fase successiva di accoglienza porta a compimento le operazioni di identificazione e di presentazione della domanda di asilo. Successivamente i richiedenti asilo vengono indirizzati nel circuito della seconda accoglienza che opera in favore della loro integrazione, grazie a progetti di competenza degli Enti locali. In tal modo si permette una naturale vicinanza ai territori nell'ottica di supportare l'integrazione dei richiedenti asilo agli enti che sono territorialmente più vicini alle comunità coinvolte nell'accoglienza. Nella prima stesura della normativa di riferimento, i servizi della seconda accoglienza erano destinati a coloro che avevano già fatto richiesta della protezione internazionale. Successivamente si è ampliata l'offerta anche a coloro che essendo privi di mezzi di sostentamento, era preferibile rimanessero nel circuito dell'accoglienza, piuttosto che incorrere in devianze criminose, sociali ed economiche. Lo stato di emergenza epidemiologica dovuta al Covid-19 ha ampliato di fatto, nuovamente, la platea di coloro che rientrano nel circuito dell'accoglienza. In riferimento a questa seconda fase metodologie efficaci e personale competente che operi nel campo dell'integrazione sono altamente auspicabili.

## 2. L'attività di Digital Storytelling

Le storie hanno sempre fatto parte dell'esistenza umana, sin dai suoi esordi. Sono le storie, infatti, che uniscono, incoraggiano a simpatizzare con chi ci è accanto; in una parola aiutano a comunicare (Bruner, 2006). Molto tempo prima che i libri, i film e i social media diventassero strumenti di comunicazione, le informazioni venivano trasmesse di generazione in generazione attraverso la tradizione orale del racconto. Il Digital Storytelling (DSt) può essere considerato come una versione moderna dell'antica arte di narrare: era la prima forma embrionale di "scuola". È per questo che l'essere umano è particolarmente sensibile e pronto ad "ascoltare racconti" ed è per questo che gli adulti, più esperti, hanno molte storie da raccontare. Più in là nei secoli sono arrivati la scrittura, i libri, il teatro, la stampa, il cinema, la televisione e internet.

Oggi chiunque può ideare una storia, comporla e condividerla con il mondo: grazie ai DSt gli studenti diventano creatori di contenuti, piuttosto che ignari fruitori. Combinando sapientemente immagini, musica, testo e

voce, i DSt possono essere prodotti con pochi semplici strumenti, al limite uno smartphone, in riferimento a qualsiasi argomento (Robin, 2008). A questo proposito tutti gli studenti, a un certo punto della propria vita scolastica, hanno avuto un insegnante che ha cambiato la vita e di cui conservano un affettuoso ricordo. Molto probabilmente era un insegnante che sapeva organizzare il discorso, sapeva presentarlo comunicando passione e trasporto, motivava curiosità ed interesse, stimolava il dialogo e valorizzava il contributo di ognuno. Aveva, in breve, competenze narrative e retoriche analoghe a quelle necessarie per creare un efficace DSt.

I Digital Storytelling maggiormente comunicativi hanno le seguenti caratteristiche: sono originali, hanno una sceneggiatura ben delineata, sono concisi, utilizzano materiali di base facilmente reperibili, includono elementi della storia universale, coinvolgono persone a vari livelli e nei vari campi—video, grafica, attori, musica, testi, fotografia e tanto altro ancora. Tuttavia, per comporre un DSt ci vuole duro lavoro che va coniugato con una gestione corretta di tutto il percorso. Di solito i professionisti della comunicazione suddividono la creazione dei DSt in otto fasi (Morra, 2013):

1 L'idea è alla base di tutte le storie. Quest'idea potrebbe essere un episodio della propria vita, una creazione fantastica, una domanda posta in classe o al bar, un argomento dibattuto in classe. È fondamentale che l'idea debba concretizzarsi e per far questo bisogna scrivere utilizzando qualsiasi cosa permetta di organizzare l'idea al meglio;

2 Quale che sia il prodotto digitale o analogico da comporre, gli studenti devono effettuare delle ricerche, devono esplorare e conoscere l'argomento per creare una solida base informativa su cui verrà costruita la loro storia. Durante questo processo, gli studenti imparano sia a riconoscere la validità delle informazioni trovate, sia ad approfondire argomenti specifici;

3 Creare la sceneggiatura. Se gli studenti hanno già un soggetto e hanno raccolto del materiale con un po' di editing e qualche riflessione azzeccata si può trasformare l'idea nell'introduzione della storia. Successivamente dovranno solamente incastrare alla perfezione, come in un puzzle, i dettagli. Questo è anche il momento in cui entrano in gioco alcune decisioni letterarie e stilistiche;

4 In questa fase lo storyboard ovvero la giuntura tra testo, immagini ed eventualmente musica. Semplici storyboard includono immagini/video e lo script e possono includere anche la musica;

5 In questa fase gli studenti raccolgono o creano – immagini, audio, video e musica utilizzando il loro storyboard come un fil rouge per la scoperta di tutti gli elementi. È in questa fase che bisogna introdurre nuovi

concetti come la gerarchia visiva, il tono e l'illustrazione ed è il momento di parlare di Copyright;

6 In questa fase tutto si mischia e prende la forma più o meno definitiva. È il momento in cui gli studenti controllano che la trama, lo storyboard e i contenuti siano coerenti tra loro;

7 Terminata la creazione del prodotto culturale, la condivisione, perlopiù online, è ormai diventata un gioco da ragazzi;

8 L'ultima sezione del processo deve essere dedicata ad un momento di riflessione generale da parte del gruppo che ha composto lo storytelling, ad un feedback conclusivo da parte di chi visiona il prodotto ed infine ad una valutazione della performance di ciascun membro o da parte di chi istituzionalmente o informalmente è il group leader.

Nel nostro caso al fine di produrre un'esperienza significativa per sé e per gli altri, si è provveduto a progettare un'esperienza didattica-educativa che venisse incontro sia alla necessità degli adulti immigrati di poter raccontare sé stessi, sia a quella della Scuola di migliorare negli studenti le proprie competenze complessive nel campo della lingua italiana e per quanto concerne l'acquisizione di strumenti digitali innovativi dal punto di vista hardware e software (Clark, Rossiter, 2007). La scuola scelta per questo progetto è il Centro Provinciale dell'Istruzione degli Adulti (CPIA) Bari-1. Grazie al supporto della dirigenza scolastica e dei docenti del CPIA, molto esperti nel campo della interculturalità, si è individuato nel punto di erogazione della "Melo da Bari" nella città di Bari, la Scuola più adatta dove ipotizzare l'effettuazione di quest'attività. Infatti, la presenza di due classi di studenti, che frequentano il primo periodo didattico del CPIA, particolarmente ricche di persone provenienti da contesti migratori extra-UE rendono questa attività molto significativa.

Durante il primo intervento in aula, in data 21 ottobre 2021, si è provveduto in primis a conoscere gli studenti che compongono le classi, quindi, si è introdotto il questionario e infine si è tenuta una breve lezione sulle caratteristiche del DSt. Nell'ambito dello sviluppo del progetto si sono invitati tutti gli studenti ad individuare il tema di un racconto da illustrare per quanto riguarda la creazione di un digital storytelling. Si è sottolineato varie volte che il tema-argomento alla base del racconto era a libera scelta degli studenti e non c'era nessun tipo di preclusione verso alcuna idea, inclusi alcuni argomenti di carattere ludico ricreativo comprendenti i programmi TV, la musica nonché gli hobby coltivati in famiglia o al di fuori. Si è cercato di orientare il racconto degli immigrati verso le tematiche inerenti il lavoro, nella prospettiva esplicita di chiarire cosa sanno fare, quale atti-

vità vogliono intraprendere e cosa li appassiona, piuttosto che concentrare l'attenzione sui lavori che stanno svolgendo o che hanno svolto in Italia. Il tema del distacco dalle loro radici e origini è sicuramente triste e doloroso e non può essere relegato a mera storia di copertina da raccontare a tutti o a qualcuno. Inoltre, è evidente da parte loro la cautela, se non il timore, con cui affrontano il tema del viaggio dal loro paese origine.

Dal punto di vista delle competenze di base, una classe è composta da elementi che erano alfabetizzati nei paesi di origine, mentre l'altra classe manifesta diverse criticità, in quanto gli studenti sono privi di prerequisiti di qualunque tipo. Si deve sottolineare che alcuni degli immigrati conosciuti in questa esperienza sono diplomati o addirittura laureati nel loro paese di origine e quindi possiedono competenze elevatissime che sarebbe un peccato non valorizzare.

Da quanto è emerso durante la restituzione dei questionari e dall'illustrazione dei Digital Storytelling, in data 25 novembre gli adulti immigrati hanno raccontato principalmente le storie riguardanti la loro famiglia, il loro paese di origine e le loro tradizioni con particolare riferimento alle tradizioni culinarie. Due donne, hanno discusso dei propri molteplici hobby. Nessuno si è soffermato sul lavoro che svolge in Italia e nessuno, com'era prevedibile, ha menzionato il viaggio che lo ha condotto dal proprio paese d'origine al paese di primo approdo. Per tanti l'Italia è stata il primo e unico approdo tranne che per due signore. Molti immigrati sperano di migliorare la propria condizione abitativa ma, eccetto quest'aspetto, non hanno mostrato o sollevato altri problemi o recriminazioni nei confronti della società italiana. Nessuno ha mai parlato di episodi di razzismo subiti o di cui è testimone. Alcune donne, soprattutto le africane, nutrono una religiosità molto forte che testimoniano all'esterno. Tutti ritengono di essersi integrati abbastanza efficacemente nella società italiana. Alcune signore sono contente di essere qui in Italia, rispetto ad altri paesi, perché riescono a crescere i figli in modo più controllato. Complessivamente ne emerge un quadro di persone ben integrate che può e deve sicuramente fare ulteriori progressi ma, in fine dei conti, può considerarsi una parte sana e positiva della comunità in cui è inserita. Il progetto e l'attività proposta sono stati apprezzati all'unanimità, gli adulti hanno manifestato parole di sincero ringraziamento nei confronti del sottoscritto per l'idea che è stata sviluppata e nei confronti dei loro docenti che li hanno supportati lungo tutto il percorso.

### 3. Il ruolo del Mediatore Culturale

Il Sistema di accoglienza e integrazione (d'ora in poi acronimo SAI), di cui si è già accennato, è costituito dalla rete degli enti locali che per la realizzazione di tali progetti accedono, nei limiti delle risorse disponibili, al Fondo nazionale per le politiche e i servizi dell'asilo. A livello territoriale gli enti locali, con il necessario supporto delle realtà del terzo settore, garantiscono interventi che, oltre ad assicurare servizi di vitto e alloggio, prevedono in modo complementare anche misure di informazione, accompagnamento, assistenza e orientamento, attraverso la costruzione di percorsi individuali di inserimento socio-economico. Le caratteristiche principali del SAI sono:

1 il carattere pubblico delle risorse messe a disposizione e degli enti politicamente responsabili dell'accoglienza;

2 la volontarietà degli enti locali nella partecipazione alla rete dei progetti di accoglienza;

3 il decentramento degli interventi d'accoglienza integrata;

4 le sinergie avviate sul territorio con i soggetti del terzo settore;

5 la promozione e lo sviluppo di reti locali, con il coinvolgimento di tutti gli attori e gli interlocutori privilegiati per la riuscita delle misure di accoglienza, protezione, integrazione.

I progetti territoriali del SAI sono caratterizzati da un protagonismo attivo degli Enti Locali. La realizzazione di progetti SAI dovrebbe costruire e rafforzare la cultura dell'accoglienza presso le comunità cittadine favorendo la continuità dei percorsi di inserimento socio-economico dei beneficiari. Il *trait-union* tra il ministero dell'Interno e gli Enti Locali è costituito dal Servizio Centrale che è stato istituito dal Ministero dell'Interno Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione affidato con convenzione all'Associazione nazionale dei Comuni Italiani (ANCI). Al Servizio centrale spettano i compiti di:

A assistenza tecnica agli enti locali, anche nella predisposizione dei servizi di accoglienza integrata;

B monitoraggio dei servizi di accoglienza e delle presenze sul territorio di beneficiari di protezione internazionale;

C creazione, mantenimento e costante aggiornamento di una banca dati degli interventi realizzati a livello locale in favore dei beneficiari di protezione internazionale;

D diffusione delle informazioni sugli interventi realizzati.

Il Servizio Centrale ricopre il suo ruolo di coordinamento e consulenza

anche verso servizi speciali di accoglienza, attivati nell'ambito del Sistema di accoglienza e integrazione e dedicati alle persone appartenenti alle cosiddette categorie più vulnerabili, quali minori non accompagnati, disabili anche temporanei, soggetti che richiedono assistenza domiciliare, sanitaria, specialistica e prolungata, anziani e vittime di tortura e di violenza. Dalle criticità rilevate, si deve mettere da parte una logica di progetto estemporanea, che nella maggior parte dei casi è figlia dell'emergenza sbarchi e lasciare spazio e risorse ad un sistema maggiormente integrato. Da questo punto di vista la logica di appaltare, o in alcuni casi di sub-appaltare, i servizi legati al sistema di accoglienza alle società di servizi, alle associazioni di volontariato e/o alle cooperative sociali è da rivedere profondamente. Al contrario servono strutture e operatori che in concreto e caso per caso, integrino positivamente l'immigrato, adulto o minore, nella società riconducendolo alla prospettiva del suo progetto di vita. In molti casi non sono le azioni o i servizi singoli da rivedere o le risorse da potenziare ma si deve riconsiderare il coordinamento di tutto questo sistema. Quindi un soggetto istituzionale deve avere il compito di coordinare gli operatori sul campo che devono a loro volta mettere in atto la progettualità, oggetto degli appalti specifici, e devono curare quotidianamente la pratica di mediazione, integrazione e accoglienza a 360° della persona immigrata.

In questa prospettiva il DSt permette ai destinatari di raccontarsi, di condividere le loro esperienze di vita. Il racconto di sé diviene quasi terapeutico per chi è parte attiva, ma è anche fondamentale per chi ascolta. Senza dubbio, in questa fase e per raggiungere questo scopo, la figura del mediatore culturale, linguistico e sociale diviene fondamentale poiché ha non solo da un punto di vista prettamente linguistico, ma avendo consapevolezza delle differenze culturali, utilizza metodi maggiormente adatti a rendere più efficace la fase del racconto e della raccolta delle competenze possedute dai destinatari dell'azione. Nel mondo contemporaneo, dove non solo si vengono a incontrare le lingue ma anche le culture, nasce l'esigenza di una figura che abbia capacità linguistiche ampie e che però conosca anche gli elementi che caratterizzano una specifica realtà sociale, culturale ed economica. In questa situazione si colloca il mediatore linguistico, culturale e sociale. La completezza culturale non è una realtà opzionale, ma parte integrante della formazione di un mediatore. Come collegamento tra due mondi il suo compito è quello non solo di permettere la comprensione del linguaggio, ma anche di tutti quegli aspetti che sono ad essa collegati. Grazie alla conoscenza del mediatore, potranno essere non solo eliminate tutte le barriere del linguaggio, ma anche i conflitti tra

le culture con le inevitabili ripercussioni di carattere legale, rendendo più semplice qualunque forma d'interazione.

La figura del mediatore culturale non solo diviene necessaria nei casi di un'interpretazione dei bisogni e di una traduzione dei contenuti ma risulta essere fondamentale anche nella fase precedente di stesura dei quesiti da porre, delle modalità di somministrazione, di confronto tra culture differenti. Quello che si evince, inoltre, è che non basta che il mediatore abbia competenze linguistiche e culturali. Il mediatore deve conoscere anche gli aspetti giuridico e amministrativi connessi alla vita del migrante, conoscere il tessuto economico-sociale del territorio e infine deve avere una buona rete di relazioni amicali, professionali e istituzionali. Di fatti il mediatore culturale dovrebbe orientare il migrante a risolvere questioni centrali in merito alla sua permanenza ovvero: casa, scuola e lavoro. In ultimo dovrebbe cercare di aggiornarlo e supportarlo nelle scelte di vita tenendo conto delle proprie inclinazioni e delle reali possibilità fornite dal territorio.

Occorre soffermarsi sul rapporto tra i migranti e gli istituti scolastici e di formazione nel complesso, poiché è proprio la scuola il centro della formazione, dell'acquisizione delle competenze linguistiche, della socialità, del confronto e del rispetto reciproco di colui che integra la propria cultura d'origine con quella del paese di destinazione. Già nel 2006, il Ministero dell'Istruzione, con una circolare ministeriale, definiva il perimetro di applicazione e le relative esigenze di accoglienza e integrazione degli alunni stranieri, con l'intento di presentare un orientamento univoco sul piano culturale ed educativo e fornire suggerimenti di carattere organizzativo e didattico. A tal proposito, occorre menzionare la personalizzazione dei piani di studio di ciascun allievo, utile per fornire un'offerta formativa sempre più ritagliata attorno al discente e che operi nell'ottica di sviluppare le inclinazioni personali, le potenzialità possedute e che costituisca uno strumento di supporto quando vengano rilevate difficoltà personali. L'iscrizione dell'alunno straniero viene effettuata prendendo in considerazione l'età anagrafica, salvo che il Collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto delle competenze linguistiche e del background formativo del discente. Nel caso in cui il corpo docente si renda conto che l'alunno ha bisogno di rafforzare le sue conoscenze, viene assegnato alla classe immediatamente inferiore rispetto all'età anagrafica. Risulta doveroso mettere in luce l'esigenza di coordinare e delineare in maniera univoca l'ingresso dei minori e degli adulti nella scuola. Prevedere una procedura che possa testare le competenze linguistiche e il livello di scolarizzazione raggiunto nel proprio Paese d'origine, può rendere maggiormente efficienti

te la vita scolastica degli studenti stranieri e al contempo favorire i docenti nel loro lavoro. Tale piano richiede il supporto di mediatori linguistico culturali che possano fornire non solo servizio di interpretariato ma anche di accoglienza ad alunni e genitori. Quest'accoglienza deve essere cucita addosso a quanti si apprestano ad entrare nel nostro sistema scolastico al fine di orientarli al meglio nelle scelte di vita. È questo il più importante e più efficace antidoto che la società ha nei confronti di coloro che seminano odio, razzismo, discriminazione e violenza. In generale, la figura del mediatore diviene utile per costruire una relazione stabile tra la famiglia e la scuola come pure tra la famiglia e le altre istituzioni pubbliche, si pensi per esempio alla ASL. Spesso i genitori o il genitore ha difficoltà a rapportarsi autonomamente con la scuola, in primis a causa di difficoltà di natura linguistica e in secondo luogo per comprendere nello specifico le differenze che intercorrono tra il nostro sistema scolastico e quello del proprio Paese d'origine. A tal proposito, prendendo in considerazione anche quanto precedentemente esposto, diviene quasi consequenziale, pensare ad un albo dei mediatori linguistico culturali che operino entro i confini comunitari e le cui competenze siano ben definite anche a livello professionale. Da ciò ne deriverebbe una assistenza uniforme, una modalità di gestione efficiente e una più razionale gestione delle figure professionali coinvolte.

## Conclusioni

Questo studio ha focalizzato la propria attenzione sulla necessità di definire e illustrare due strumenti: il primo metodologico ovvero il Digital Storytelling e il secondo una risorsa umana, il mediatore culturale. Aprire i cuori, sensibilizzare le coscienze, convincere i nostri fratelli che vengono da molto lontano a fare il proprio bene e così facendo ad operare per il bene di tutta la comunità è un concetto difficile da spiegare con le nostre parole e con i nostri argomenti per molti aspetti distanti e razionali. Lo strumento metodologico è il Digital Storytelling. Si tratta del trucco più antico del mondo, rivisitato alla luce delle nuove tecnologie della comunicazione, raccontare e far raccontare di sé. Ma come tutti i vecchi trucchi ha bisogno di essere messo al passo con i tempi. La risorsa umana di sistema è il mediatore culturale. Si tratta di una figura che ha una missione prima che un incarico. Ha il compito di comprendere e di interpretare le parole, le ragioni, i desideri e i sentimenti di coloro che sono molto diversi da noi e per farlo ha la necessità imprescindibile di entrare in sintonia con loro.

Per concludere si può affermare che, oggi più che mai, la scuola è chiamata a raccolta per sopperire alle nuove fragilità e ai nuovi bisogni di queste persone. Essa necessita altresì sempre più di analisi approfondite e risposte articolate che devono essere implementate in una logica multigovernance e multilivello ma che imprescindibilmente deve mettere al centro ciascun essere umano.

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (28.10.2021, a cura del Centro Studi e Ricerche IDOS e dell'Istituto di Studi Politici "San Pio V"), *Dossier Statistico sull'immigrazione del 2021*, IDOS, Roma.
- Bruner, J. (2006), *La fabbrica delle storie*, Laterza, Bari.
- Clark, M., Rossiter, M.C. (2007), *Narrative and the Practice of Adult Education*, Krieger Publishing Company, Malabar.
- Morra, S. (2013), *8 Steps To Great Digital Storytelling*, pubblicata su Rivista Edudemic <https://samanthamorra.com/2013/06/05/edudemic-article-on-digital-storytelling/>.
- Robin, B. (2008), *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*, in «Theory into Practice Journal», Vol 47, issue 3, p. 220, Taylor & Francis editors.



6.  
PROGETTO INCLUSIONE E CITTADINANZA ATTIVA

Valeria Miotti

Dirigente Scolastico dell'Istituto

Comprensivo di Favria (Torino)

Abstract

L'Istituto Comprensivo di Favria comprende undici plessi scolastici del primo ciclo afferenti a sei paesi del Canavese (prov. Torino). Il progetto pluriennale che si presenta si articola in varie aree di intervento che riguardano il recupero e sviluppo delle competenze, le azioni di formazione in una prospettiva di continuità tra gradi scolastici, l'accoglienza nella comunità, lo sviluppo dei processi di inclusione e dell'intercultura ed infine il legame con territorio.

Abstract

The Educational Institution of Favria Canavese is made of 11 schools from 6 countries in the Canavese Area, near Turin. This long term project is structured in different areas of intervention: developing the student's skills enhancing new competences, the process of continuity between the different types of schools i.e. kindergarten, primary and lower secondary school. Other aspects are the welcoming program to the school community, reinforcing school integration and pointing to intercultural skills and also creating strong connections with the local community.

Parole chiave/Keywords

Accoglienza, Inclusione, Territorio

Welcoming programs, Inclusion, Community

Secondo l'articolo 24 dell'ultimo Contratto collettivo del Comparto, la scuola "è una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, approvata dall'ONU il 20 novembre 1989, e con i principi generali dell'ordinamento italiano". In quanto tale, la Scuola valorizza da un lato la singolarità dell'identità culturale di ciascun bambino e, dall'altro, l'appartenenza ad una collettività ampia e composita, con l'intento di formare i futuri cittadini del mondo.

L'impostazione data dalla pedagogia contemporanea, orientata alla valorizzazione della persona e alla costruzione di progetti educativi che si fondino sull'unicità biografica e relazionale dello studente, caratterizza il quadro normativo della scuola italiana che sceglie di adottare la prospettiva interculturale, ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra culture, per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricula, didattica, discipline, relazione, vita della classe. Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensative di carattere speciale, ma progettare e realizzare una visione di scuola aperta e innovativa.

Nel testo *Per una scuola dell'inclusione* del 2010, Graziella Favaro descrive dieci azioni per la scuola interculturale. "9 – azioni di educazione interculturale per tutti gli alunni, al fine di prevenire e combattere stereotipi e pregiudizi reciproci, riconoscere le analogie e le differenze nelle diverse culture, scambiare saperi e conoscenze, insegnare il rispetto e l'apertura nel confronto degli altri, con un'attenzione quindi alla dimensione cognitiva e a quella affettiva e relazionale;

10- elaborazione e promozione di un percorso innovativo di cittadinanza e di inclusione, che tenga conto delle trasformazioni avvenute nelle comunità e nelle scuole e che insegni a diventare cittadini in contesti di pluralismo culturale, anche attraverso: i comuni diritti e doveri di cittadinanza, la conoscenza della Costituzione, la chiarezza sui vincoli e le opportunità, la consapevolezza delle rappresentazioni che si sedimentano e agiscono sullo sfondo, il reciproco riconoscimento" (Favaro, 2010, p. 12).

L'educazione inclusiva ha una dimensione sociale: non prima "riabilitare", poi socializzare, poi far apprendere ma esprimersi in un contesto

scolastico ricco nel confronto con i docenti, con i compagni e con la realtà del contesto territoriale.

I riferimenti culturali sui quali si insiste hanno alla base un'idea di studente posto al centro del percorso educativo, un/a alunno/a che deve poter crescere in un ambiente favorevole, attraverso strategie di apprendimento che valorizzino l'esperienza e la sua rielaborazione, che favoriscano una conoscenza di sé e del mondo e acquistino valore di patrimonio e cultura personale.

La prospettiva è quella di operare su vari fronti, racchiusi in un'ampia azione progettuale che prevede: per il dirigente, interventi volti a favorire con l'azione di indirizzo, di coordinamento generale, l'allocazione delle risorse per la pianificazione, l'attuazione ed il monitoraggio delle varie fasi. Per i docenti, l'attuazione di prassi e soluzioni originali, adeguate, opportune in tutti i sensi: didattico-pedagogico, comunicativo e relazionale. Per le famiglie e la Comunità Scolastica, la partecipazione e collaborazione con il sistema scolastico sul progetto educativo. Infine, per il territorio, il coinvolgimento di Enti, Associazioni e Istituzioni in un lavoro di rete.

Secondo l'UNESCO "*L'educazione è essenziale per costruire società inclusive e democratiche, nelle quali le differenze di opinione possano essere liberamente espresse e un'ampia gamma di voci diverse possano venire ascoltate*" (cfr. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>). Parlare di educazione inclusiva significa garantire che ogni studente si senta valorizzato e rispettato e possa godere di un autentico senso di appartenenza alla comunità.

Partendo da questi presupposti, il progetto dell'Istituto comprensivo di Favria si sviluppa in un arco temporale pluriennale. Negli anni scolastici 2021/22 e 2022/23 coinvolge quattro tipologie di intervento: recupero e sviluppo delle competenze; continuità; accoglienza e cittadinanza attiva; legame con il territorio. La progettazione e la realizzazione dei percorsi didattici e formativi sono ispirate all'utilizzo di metodologie didattiche innovative, che valorizzano l'apprendimento attivo e cooperativo, con particolare attenzione al benessere personale e alle relazioni. Le azioni promuovono il protagonismo delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti in situazioni esperienziali. Si utilizza la didattica per competenze, con proposte progettate e valutate situandole sempre in contesti reali per garantire agli allievi un apprendimento veramente significativo.

*Inclusione come recupero e sviluppo delle competenze:*

Il progetto si propone di accompagnare e supportare gli allievi con un background socioeconomico e culturale svantaggiato (allievi non italofoni di seconda generazione ma anche di cittadinanza italiana) per migliorare le performance scolastiche. E' organizzata un'attività settimanale di supporto allo studio ed allo svolgimento dei compiti, garantito inizialmente dalla presenza di volontari, formati e coordinati dagli insegnanti coinvolti nel progetto. Nel corrente anno scolastico 2022/23, grazie ai fondi del Programma Operativo Complementare *"Per la scuola, competenze e ambienti per l'apprendimento"*, il progetto si amplia in collaborazione anche con studenti di un Istituto Superiore che operano in regime di PCTO. Il coinvolgimento di questi ultimi, in qualità di tutor di alunni di scuola primaria e secondaria di primo grado, rappresenta un'esperienza autentica e avvia nuovi scenari di collaborazione tra scuola e territorio. Si produce un circolo virtuoso di intervento formativo che da un lato garantisce il supporto fattivo agli alunni e alle alunne con bisogni educativi speciali e dall'altro ha l'ambizione di sostenere gli studenti e le studentesse più grandi nel difficile compito di tramutare le conoscenze apprese a scuola in competenze da testare sul campo, avviando un processo di consolidamento delle loro attitudini, conoscenze e capacità, ma anche di arricchimento reciproco. L'interdipendenza positiva permette di sperimentare l'importanza di essere coinvolti con la propria responsabilità individuale in un progetto che ha un obiettivo comune.

Nella stessa area di intervento, l'istituto aderisce nell'anno scolastico 2021/2022, al percorso di formazione rivolto ai docenti di ogni ordine e grado, che ha l'obiettivo di fornire utili strumenti per meglio gestire un ambiente scolastico multiculturale nell'ambito del progetto promosso dalla Regione Piemonte, in qualità di capofila e l'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte (U.S.R.), in qualità di partner, con il centro studi Edurete. Si tratta di un percorso di accompagnamento alla progettazione e sperimentazione di buone pratiche didattiche, ispirandosi ai principi che sono alla base del documento del Ministero dell'Istruzione "Indicazioni nazionali e nuovi scenari" del 2018, a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, con l'obiettivo di una didattica sempre più orientata a un'integrazione delle discipline, funzionale a un apprendimento significativo. Due classi dell'Istituto, una classe quinta primaria e una classe prima secondaria di primo grado, sperimentano la metodologia R.I.Z.A. (Risorse-

Interpretazione-Azione-Autoregolazione) con la supervisione di referenti dell'Università degli Studi di Torino. I dati vengono confrontati con le classi parallele per individuare punti di forza e punti di criticità.

*Inclusione come formazione in continuità:*

La continuità educativa e didattica tra i diversi ordini di scuola è un requisito essenziale per un'azione educativa attenta ai bisogni dei bambini e ragazzi; essa promuove un'attitudine a sapersi integrare, a fare connessioni, a costruire significati, a stabilire relazioni.

All'interno del progetto continuità di Istituto tra i tre gradi di scolarità (infanzia-primaria e secondaria di primo grado) si realizzano attività legate agli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. In tale contesto si è dato vita all'analisi del tema del viaggio in mare, visto anche nella scuola primaria e secondaria come pericolo negli attraversamenti dei profughi, partendo dalla lettura del libro "I ragazzi hanno grandi sogni" di A. Ehsani e F. Casolo. Un filo conduttore unisce tutte le scuole nell'intento comune di educare ai principi del rispetto, dell'accoglienza e dell'inclusione. Questo valore viene poi declinato in base ai diversi gradi di scolarità.

Le competenze trasversali che si vogliono raggiungere riguardano:

- la capacità relazionali ed espressive;
- la predisposizione al lavoro di squadra;
- le competenze sociali di ascolto attivo/empatia, comunicazione efficace, capacità empatica e di lavoro cooperativo.

I risultati raggiunti sono valutati dai docenti di classe/sezione e costituiscono una base dati confrontabile per la verifica di efficacia. Al termine del percorso, si effettua anche una valutazione in ambito di gradimento da parte dei discenti. Il monitoraggio viene condiviso con il Collegio dei docenti quale indicatore per il piano di miglioramento di Istituto.

*Inclusione come accoglienza nella società e intercultura:*

Quello migratorio è un flusso globale in crescita costante che mette alla prova la capacità dei Paesi di integrare culture diverse e che può generare, qualora non siano approntate strategie efficaci, emarginazione sociale. Nell'Istituto comprensivo di Favria sono operativi il Consiglio Comunale dei Ragazzi e delle Ragazze ed il Gruppo NOI. I due organismi, sotto la guida dei docenti referenti, lavorano congiuntamente per organizzare laboratori/interventi sul tema dell'integrazione e dell'inclusione scolastica.

Il Consiglio Comunale dei Ragazzi e delle Ragazze è la sede dove i/le studenti/studentesse elaborano proposte di azioni migliorative per la

scuola e la cittadina in cui vivono, per esprimere le loro opinioni, per confrontare le loro idee e per discutere liberamente nel rispetto delle regole. Il CCRR è formato da ragazzi e ragazze frequentanti le classi 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> della scuola primaria di Favria e delle classi 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> della secondaria. Nell'anno scolastico 2022/23 l'esperienza è allargata alla scuola primaria di Salassa.

In particolare, il Consiglio Comunale dei Ragazzi e delle Ragazze si occupa di promuovere e coordinare, con l'aiuto dei docenti referenti, micro progetti legati alla salvaguardia dell'ambiente, alla promozione della cittadinanza attiva e delle iniziative culturali rivolte a tutto l'Istituto. Il CCRR è attivo a Favria da 6 anni e si rinnova a scadenza biennale.

Nell'anno scolastico 2022/23 l'Istituto aderisce al progetto "Costruiamo gentilezza" promosso dall'Associazione di Promozione Sociale Ente del Terzo Settore Culturale Cor et Amor. Si tratta di un progetto nazionale che promuove buone pratiche di cittadinanza attiva e che si sviluppa in rete (Rete Nazionale Assessori alla Gentilezza, Rete Nazionale Insegnanti per la Gentilezza, Rete Nazionale Allenatori per la Gentilezza, Rete Nazionale Medici Pediatri per la Gentilezza, Rete Nazionale Imprenditori della Gentilezza) (cfr. <https://costruiamogentilezza.org/>).

Il progetto GRUPPO NOI – nato nell'anno 2014-2015 dall'idea di individuare, all'interno della scuola, dei gruppi di studenti che svolgano funzione di auto-mutuo aiuto tra pari sulle situazioni di disagio giovanile – ha proseguito le attività anche negli anni scolastici seguenti raggiungendo, a oggi, l'adesione da parte di 121 scuole e di 15 Centri di Formazione Professionali distribuiti sul territorio piemontese. Il progetto, proposto dalla Procura della Repubblica presso il Tribunale per i minorenni del Piemonte e della Valle d'Aosta, è stato accolto dall'Ufficio Scolastico Regionale e dalla Regione Piemonte nonché presentato al Tavolo dell'Osservatorio di prevenzione bullismi e si realizza presso le scuole con la collaborazione degli organi di polizia e delle ASL locali, nell'ottica di creare delle reti locali di prossimità. Al centro del progetto si collocano gli studenti, che, supportati da un docente di riferimento, si mettono a disposizione dei compagni, offrendo accoglienza, ascolto, confronto.

#### *Inclusione come legame con il territorio:*

Si prevede la realizzazione del progetto per l'insegnamento italiano L2 alle mamme degli alunni non italofofoni. L'intervento è a cura del volontariato locale e della Consulta degli stranieri del comune di Favria. l'Istituto fornisce supporto attraverso un'attività di volontariato del personale.

Attualmente si sono stabiliti Patti di comunità con gli Enti locali e con

il CIPIA di riferimento nell'ambito di un progetto diffuso di formazione permanente.

L'Istituto ogni anno conclude le attività legate al percorso progettuale con una manifestazione rivolta a tutta la comunità scolastica che prende il titolo di "Cre-attivamente abili". Gli alunni e le alunne di tutto l'Istituto mostrano il lavoro che li ha guidati a riflettere sull'importanza di rispettare le necessità e le esigenze di tutti in modo da permettere a ciascuno di partecipare alla vita di classe e di favorire la crescita personale e sociale, con l'obiettivo del superamento di ogni barriera. La giornata si sviluppa in collaborazione con la Proloco e con le Associazioni locali; si realizzano stand che illustrano le attività svolte nel corso dell'anno sul tema dell'inclusione e dell'accoglienza anche con la dimostrazione di pratiche culturali proprie di altre tradizioni e con giochi sportivi che perseguono l'obiettivo del mettersi in gara in modo solidale non competitivo.

La riflessione che si può desumere da quanto sopra descritto è che l'educazione inclusiva e interculturale è un processo che implica l'identificazione e la rimozione dei fattori di rischio di insuccesso nell'apprendimento, attraverso il coinvolgimento e la partecipazione di tutti gli studenti, in particolare di coloro a rischio di emarginazione. La complessità non può essere soltanto contemplata, bensì va gestita e soprattutto può diventare un progetto pedagogico-didattico concreto fatto di obiettivi, metodi e strategie. La formazione dei docenti ad un corretto approccio all'educazione interculturale non va trascurata. Si tratta di cambiare l'impostazione della lezione tradizionale: i docenti devono pianificare e gestire delle attività didattiche che consentano agli studenti di sperimentare concretamente il dialogo, il rispetto per l'altro, utilizzando metodologie didattiche innovative (Brainstorming, Role playing, Problem solving, Apprendimento cooperativo e Tutoring, Studio di caso, Flipped learning, Didattica per compiti di realtà, ecc.).

*"(...) analizzare l'approccio interculturale contribuisce a interrogarsi sul significato autentico dell'educazione, che va rintracciato nella necessità di prendere in carico i bisogni dei soggetti più vulnerabili, per scoprire, poi, che solo attraverso tale fondamentale passaggio si può in seguito rispondere meglio ai bisogni di tutti i destinatari delle pratiche educative. (...) In questa prospettiva, la riflessione interculturale ha, ancora oggi, molto da dire, per pensare e costruire, attraverso l'educazione, un mondo migliore, caratterizzato da maggiore giustizia sociale, da più umanità"* (M.Catarci, 2019, p.64, *Responsabilità pedagogica e scuola multiculturale. Una prospettiva interculturale per l'educazione Università degli Studi Roma Tre – Formazione & Insegnamento XVII – 1 – 2019*).

## Riferimenti bibliografici

Alviani, M. (2013), *Imparare da altri sguardi. I bambini nella Progettazione Partecipata del territorio in Verso la società delle competenze* – Lifelong Lifewide Learning, n. 21, vol. 9.

Biagioli, R. (2020), *La ricerca pedagogica tra prassi e pratiche* in Biagioli, R., Proli, M. G., Gestri, S., *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, Edizioni ETS, Pisa, pp. 27-68.

Castoldi, A. (2017), *Ripensare la scuola: un'esperienza di progettazione partecipata*.

Catarci, M. (2019), *Responsabilità pedagogica e scuola multiculturale. Una prospettiva interculturale per l'educazione* – Università degli Studi Roma Tre – *Formazione & Insegnamento XVII – 1 – 2019*.

Dato, D., De Serio, B., Lopez, A. G. (2012), *Questioni di «potere». Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento*, FrancoAngeli, Milano.

Favaro, G. (2010), *Per una scuola dell'inclusione*.

*Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari Documento*, a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione 2018.

MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*.

MIUR (2014), *Linee guida per l'integrazione e l'accoglienza degli alunni stranieri*.

Trincherò, R. (2016), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.

*Orientamenti interculturali idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale – Ministeri dell'Istruzione 2022

<https://iris.unito.it>

<http://www.cremi.it>

<https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclus>

7.

## INSIEME PER IL DIALOGO INTERCULTURALE

Stefania Montesano

Dirigente scolastico, IC de Curtis Ungaretti Ercolano (NA)

### Abstract

Il progetto promuove interventi formativi per il personale scolastico finalizzati al superamento di vulnerabilità personali, culturali, sociali e comportamentali degli alunni e delle alunne (3-13), con particolare riguardo per quelli di cittadinanza non italiana e delle loro famiglie attraverso la creazione di un contesto scolastico aperto, ad uso della famiglia e di tutto il sistema educante formale e informale del territorio, con l'utilizzo di metodologie e risorse innovative in una logica di prevenzione della povertà educativa.

### Abstract

The project promotes training interventions for school staff aimed at overcoming the personal, cultural, social and behavioral vulnerabilities of pupils aged 3-13, particularly of non-Italian citizenship pupils and their families through the creation of an open school context, for the use of the family and the entire formal and informal educational system of the territory and with the use of innovative methodologies and resources in a logic of prevention of educational poverty.

Parole chiave/Keywords

Educazione interculturale, povertà educativa, inclusione sociale

Intercultural education, educational poverty, social inclusion

## Introduzione

In un contesto di grande complessità in cui i dati statistici<sup>22</sup> ci restituiscono un quadro che riporta costanti incrementi della popolazione di cittadinanza non italiana, risulta sempre più indispensabile sviluppare quella prospettiva educativa e formativa, volta a coniugare l'impegno nella relazione, nello scambio e nella reciprocità con la conoscenza della diversità e del pluralismo che contrassegnano la realtà scolastica e sociale, promuovendo quell'approccio critico e riflessivo all'educazione e alla formazione.

In tale ottica risulta fondamentale restituire la centralità alla scuola come laboratorio di inclusione e sperimentazione, attraverso la costruzione di un contesto favorevole all'incontro con altre culture. La scuola è il luogo in cui si sviluppano le competenze del XXI secolo, si promuove la cittadinanza globale, in una prospettiva interculturale, mediante la conoscenza, il rispetto e la valorizzazione delle differenze e si prende coscienza della propria e dell'altrui identità personale e culturale, attraverso l'ampliamento della propria *Weltanschauung*.

Da questi presupposti ha origine il progetto *Insieme per il dialogo interculturale*<sup>23</sup> che si focalizza sulla promozione di interventi formativi per il personale scolastico finalizzati al superamento di vulnerabilità personali, culturali, sociali e comportamentali delle alunne e degli alunni di età 3-13 anni, di cittadinanza non italiana e delle loro famiglie attraverso la creazione di un contesto scolastico aperto, ad uso della famiglia e di tutto il sistema educante formale e informale del territorio, grazie all'utilizzo di metodologie e risorse innovative in una logica di prevenzione della povertà educativa. Per raggiungere tale scopo è stata adottata una strategia di intervento circolare che dal livello territoriale più ampio è scesa nel contesto locale per agire poi a livello macro a fine progetto. Un ruolo strategico è attribuito al Gruppo di lavoro, che si è occupato di sviluppare nuove strategie educative da sperimentare sui territori attraverso la creazione di presidi educativi, intesi come luoghi fisici aventi sede nella scuola e aperti a tutta la comunità anche in orario extrascolastico, dando luogo ai Laboratori dell'Intercultura, InterculturaLab. Il Gruppo di lavoro è inteso quale am-

<sup>22</sup> Ministero dell'Istruzione Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica. Ufficio di statistica (Luglio 2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana*; (Settembre 2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana*.

<sup>23</sup> *Linee Guida per l'Educazione interculturale, Concetti e metodologie in materia di educazione interculturale ad uso di educatori e responsabili politici*, (2012), Consiglio d'Europa.

biente di progettazione in cui sono stati individuati gli elementi distintivi dell'approccio metodologico da trasferire all'interno degli InterculturaLab.

Le scuole individuate, da intendersi quali presidi educativi, in rete tra loro, hanno costituito dei veri e propri punti di riferimento territoriale per la formazione del personale scolastico, la diffusione di esperienze di inclusione realizzate o in corso di realizzazione, attraverso la continua interazione con il territorio di appartenenza, la realizzazione di eventi di formazione/informazione locali; rendendo disponibile materiale informativo alle famiglie, alle alunne e agli alunni; organizzando, in collaborazione con le altre scuole, momenti di riflessione e condivisione di *best practice*.

## 1 Destinatari

I destinatari sono gli alunni e le alunne di età compresa tra 3 e 13 anni, di cittadinanza non italiana, per garantire loro efficaci opportunità educative (curricolari ed extracurricolari) attraverso la realizzazione di programmi educativi da realizzarsi nei diversi territori distinguendo in maniera specifica tra le seguenti fasce di età: 3-5 (prima infanzia), 6-8 anni, 9-10 anni, 11-13 anni. Si tratta infatti di età con esigenze diversificate di cui si è tenuto inevitabilmente conto nella progettazione delle diverse attività, con particolare attenzione alle fasi di passaggio.

Importante il contributo dei docenti coinvolti attraverso l'azione di co-progettazione e di formazione a livello macroterritoriale e locale, grazie al contributo di partner scientifici e poi nella programmazione degli ambienti interculturali, InterculturaLab.

## 2 Principali azioni

- 1 Le azioni si articolano in diversi ambiti che riguardano:
- 2 la formazione del personale docente e non docente;
- 3 la promozione di percorsi educativi per alunne e alunni;
- 4 la riqualificazione degli spazi;
- 5 la costituzione della rete;
- 6 il coinvolgimento delle famiglie con azioni di *empowerment*.

Elemento imprescindibile è stata la formazione del personale docente (Biagioli, Proli, Gestri, 2020), finalizzata: a ripensare le proprie modalità

di insegnamento attraverso una revisione dei contenuti e dei metodi, al fine di assumere comportamenti favorevoli all'instaurarsi di un clima scolastico di apertura e dialogo in classe e allo sviluppo di una percezione della diversità come arricchimento reciproco; ad adottare atteggiamenti critico-riflessivi in relazione alle pratiche didattiche da sperimentare; a promuovere attività di ricerca in collaborazione con gruppi di insegnanti e con l'ausilio di esperti esterni, mirando alla realizzazione di un progetto di ricerca-azione (Chiappelli, 2015), nella configurazione di un metodo attivo di formazione in servizio e di aggiornamento permanente, con particolare attenzione ad una dimensione di ricerca socio-educativa sui fenomeni interculturali che costituisce il presupposto conoscitivo indispensabile per la predisposizione di interventi mirati e puntuali.

Gli allievi delle classi sono stati coinvolti in percorsi di mediazione culturale (Biagioli, 2005), capaci di rispondere ai diversi bisogni dei cittadini di cittadinanza non italiana, attraverso l'offerta di strumenti e metodologie innovative finalizzate al miglioramento del sistema di sostegno e orientamento delle famiglie immigrate sul territorio (Boffo, 2018) e dalla riqualificazione e diffusione di spazi e occasioni di mediazione nel settore scolastico per l'accompagnamento dei genitori degli alunni di cittadinanza non italiana nell'inserimento scolastico dei figli.

Il progetto ha inteso estendere all'intero nucleo familiare il percorso di empowerment avviato dal progetto stesso attraverso un'azione specifica. Le famiglie sono state coinvolte nel percorso formativo ed educativo dei propri figli attraverso azioni di sostegno della genitorialità e coinvolgimento delle famiglie grazie alla programmazione di attività comuni (in continuità con i percorsi educativi svolti dai bambini a scuola) atte a favorire la condivisione delle esperienze e l'apprendimento cooperativo tra adulti e bambini. In questo modo è stato significativo il soddisfacimento del bisogno di partecipazione delle famiglie ad attività diverse rispetto a quelle strettamente curriculari, in un'ottica di condivisione e presenza di adulti e bambini insieme negli spazi della scuola.

Sono stati allestiti dei Laboratori Interculturali, InterculturaLab, frutto di una programmazione risultante dalla concertazione tra insegnanti, operatori e partner scientifici, in risposta ai bisogni dei nuclei familiari di ciascun territorio, in un'ottica di co-progettazione.

Si tratta di ambienti per costruire un contesto motivante in cui ha assunto centralità l'esperienza diretta, è stato valorizzato l'enorme potenziale di agire delle alunne e degli alunni come pensatori creativi. In altre parole, dei veri e propri centri di ricerca e sperimentazione all'interno dei quali,

e intorno ai quali, è stata attivata una programmazione di attività curriculari ed extracurriculari, definita sulla base della proposta educativa dei partner e delle sperimentazioni avviate dagli insegnanti e dagli operatori garantendo una continuità tra i momenti curriculari ed extracurriculari, sia per costruire un percorso circolare di approfondimento sia per garantire la partecipazione delle alunne e degli alunni anche alle attività pomeridiane.

La realizzazione di attività laboratoriali di socializzazione, di conoscenza e di reciprocità si è realizzata attraverso il ricorso a metodologie di intervento non formali volte a valorizzare le biografie di ciascuna/o alunna/o (Biagioli, 2018).

Infine, non di minor importanza, la costituzione e la formalizzazione della rete dei soggetti presenti sul territorio (scuole, istituzioni, associazioni, società civile) per lavorare insieme nella costruzione del dialogo e del confronto sui temi dell'intercultura, per favorire il dialogo continuo e la collaborazione fra scuole e territorio sulle relazioni interculturali (Perry, Southwell, 2011).

### 3 Conclusioni

La partecipazione costante delle alunne e degli alunni alle forme innovative di apprendimento, che rappresentano i laboratori interculturali, ha consentito di promuovere un sistema di relazioni permanenti tra le istituzioni scolastiche e la comunità territoriale, al fine di attuare un programma di attività finalizzate alla formazione dei docenti per un dialogo interculturale.

I percorsi attivati hanno permesso di aumentare il livello della qualità didattica e l'offerta di attività culturali in orario extrascolastico attraverso l'integrazione di una metodologia educativa innovativa che ha consentito a docenti e operatori di lavorare in continuità per poter progettare e sperimentare nuovi percorsi educativi nell'arco degli anni successivi di attività del progetto, aumentandone l'impatto.

## Riferimenti bibliografici

- Biagioli, R., Proli, M.G., Gestri, S. (2020), *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, Edizioni ETS, Pisa.
- Biagioli, R. (2018), *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*, Edizioni ETS, Pisa.
- Biagioli, R. (2005), *Educare all'interculturalità. Teorie, modelli, esperienze scolastiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Boffo, V. (2008), *Progetti di vita e comunicazione interculturale*, Firenze University Press, Firenze, pp. 95-102.
- Capperucci, D. (2016, a cura di), *L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: cause, interventi e risultati*, vol. 12, n. 28, pp 33-58, Università di Firenze.
- Chiappelli, T. (2015), *La personalizzazione dei percorsi educativi e didattici nelle classi plurilingui: quadro normativo e strumenti operativi*, *Educazione interculturale*, vol. 13, n. 1, Editoriale Erickson.
- D'Aprile, G., Xenia (2017), *La sfida educativa di una inter-cultura scolastica*, in *Formazione, Lavoro, Persona*, anno VII, n. 22.
- Linee Guida per l'Educazione interculturale, Concetti e metodologie in materia di educazione interculturale ad uso di educatori e responsabili politici* (2012), Consiglio d'Europa.
- Ministero dell'Istruzione, Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (Settembre 2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana*.
- Ministero dell'Istruzione Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica. Ufficio di statistica (Luglio 2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana*.
- Perry, L.B., Southwell, L. (2011), *Developing intercultural understanding and skills: models and approaches*, *Intercultural Education*, 22:6, pp. 453-466, DOI: 10.1080/14675986.2011.644948 (pubblicato online <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2011.644948>).

## INDICE

Introduzione Raffaella Biagioli	5
------------------------------------	---

### Parte prima

1. Contesti scolastici multiculturali, progettazione interculturale e metodologie inclusive <i>Raffaella Biagioli</i>	11
2. Formare gli insegnanti della scuola secondaria in contesti multiculturali Il progetto FAMI Ricerca-Azione <i>Maria Grazi Proli</i>	45
3. Il curriculum in prospettiva interculturale: processi e pratiche di alfabetizzazione e socializzazione e formazione di insegnanti e di figure di sistema <i>Laura Cerrocchi</i>	67
4. Albi illustrati per includere. L'utilizzo del picturebook nei contesti multiculturali <i>Michela Baldini</i>	97

### Parte seconda

Introduzione. Esperienze e territori <i>Raffaella Biagioli</i>	125
---	-----

## CAPITOLO I

### METODI E STRUMENTI PER IL SUCCESSO FORMATIVO

1. L'approccio multiculturale a scuola: pietra miliare o pietra d'inciampo?  
*Marina Imperato* 135
2. Il marmo bianco a colori: la multiculturalità nello studio di un caso toscano  
*Marta Castagna* 147
3. Valigie di carta  
*Incoronata D'Ambrosio* 155
4. Il Progetto "Pollution – a never-ending story"  
*Maria Morabito* 161

## CAPITOLO II

1. Dal protocollo di accoglienza all'educazione plurilingue  
*Valentina Guerrini* 179
2. Pontifex: Mediatori linguistico-culturali  
*Philipp Botes* 193
3. Promuovere il curricolo interculturale  
*Antonella Cutro* 201

## CAPITOLO III

1. A scuola insieme: famiglie, comunità e territorio  
*Maria Omodeo* 217
2. Il territorio come libro di testo  
*Rosetta Carlino* 227

3. La Giornata della Fratellanza  
per una Scuola interculturale  
*Nella De Angeli* 235
4. Incontriamoci. Approccio cooperativo nella didattica  
in ambienti scolastici multiculturali  
*Caterina Errichiello* 247
5. Il Digital Storytelling nella narrazione  
degli adulti immigrati  
*Stefano Marrone* 265
6. Progetto inclusione e cittadinanza attiva  
*Valeria Miotti* 277
7. Insieme per il dialogo interculturale  
*Stefania Montesano* 285



## pedagogicamente e didatticamente

---

L'elenco completo delle pubblicazioni  
è consultabile sul sito

**www.edizioniets.com**

alla pagina

<http://www.edizioniets.com/view-Collana.asp?col=pedagogicamente e didatticamente>



---

### Publicazioni recenti

14. Raffaella Biagioli, Emiliano Macinai (a cura di), *European ITE Award 2022. Percorsi ed Esperienze e Twinning dalla scuola all'Università. Atti del Convegno*, 2023.
13. Raffaella Biagioli, Maria Grazia Proli, Michela Baldini (a cura di), *Scuola e contesti multiculturali. Esperienze dei dirigenti scolastici e tecnici al Master FAMI dell'Università di Firenze*, 2023.
12. Rosaria Parri, *Esercizi di distrazione da ciò che sappiamo. Laboratorio circolare filosofico bambini-insegnanti*, 2023.
11. Stefano Scippo, *L'educazione Montessori oggi in Italia. Un'indagine sulla scuola primaria*, 2023.
10. Marinella Muscarà, Antonella Poce, Maria Rosaria Re, Alessandro Romano (a cura di), *Heritage Education. Tecnologie, patrimonio immateriale, paesaggio e sostenibilità*. In preparazione.
9. Gianfranco Bandini, Raffaella Biagioli, Maria Ranieri (a cura di), *La formazione degli insegnanti neoassunti. Modelli, strumenti, esperienze*, 2022.
8. Chiara Martinelli, *Echi e suggestioni del Settantotto nella letteratura per l'infanzia. Piste e traiettorie*, 2022.
7. Doris Kofler, Monica Parricchi (a cura di), *Bene-stare nella scuola e nella società cosmopolita*, 2022.
6. Raffaella Biagioli, Maria Grazia Proli, Stefano Gestri, *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, 2020.
5. Maria Ranieri, Francesco Fabbro, Andrea Nardi, *La media education nella scuola multiculturale. Teorie, pratiche, strumenti*, 2019.
4. Raffaella Biagioli, *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*, 2018.
3. Romina Nesti, *Game-Based Learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, 2017.

Edizioni ETS  
Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa  
info@edizioniets.com - www.edizioniets.com  
Finito di stampare nel mese di ottobre 2023