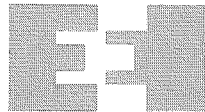


Education



11

M-PED/01 – Generale e sociale

A peer-reviewed book series in social pedagogy, theories of education, didactics, special educative needs, history of education, children's literature, teacher training, adult education, gender education, intercultural pedagogy and didactics, training and career guidance, new technologies, experimental education.

Directors: Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli), Maria Teresa Trisciuzzi (Libera Università di Bolzano), Tamara Zappaterra (Università degli Studi di Firenze), Andrea Traverso (Università degli Studi di Genova)

International Scientific Committee: Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Dolores Limón Dominguez (Universidad de Sevilla), Fernando López Noguero (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla), Anna Ascenzi (Università degli Studi di Macerata), Antonella Cagnolati (Università degli Studi di Foggia), Hans-Heino Ewers (Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main), José Luis Hernández Huerta (Università di Valladolid), Serenella Besio (Università della Valle d'Aosta), Berta Martini (Università degli Studi di Urbino), Claire E. White (Wheelock College, Boston, MA), Francisca Gonzalez Gil (Universidad de Salamanca), Teresa Grange (Università della Valle d'Aosta), Pierpaolo Limone (Università degli Studi di Foggia), Jarmo Viteli (University of Tampere, Finland), Monica Fantin (Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil)

Fabrizio Manuel Sirignano

L'intercultura come emergenza pedagogica

Modelli e strategie educative



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

© Copyright 2019

EDIZIONI ETS

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

info@edizioniets.com

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 978-884675477-6

Pagella di scolaro in fondo al mare¹

*La portavi cucita sul petto
– medaglia al tuo valore
risorsa estrema per avere almeno
un poco di rispetto –
l'orgogliosa pagella di scolaro
tu, solitario ragazzino perso
nell'immensa incertezza del migrare
corpicino in balia d'infide forze.
Non t'è servita
a salvarti la vita
ma t'è rimasta stretta sopra il cuore
fedele come il cane di famiglia
a custodir del tuo abbandono l'onta
e finalmente sbatterne l'orrore
in faccia all'impunita indifferenza
della presente umanità d'automi.*

Aldo Masullo, Gennaio 2019

¹ Si riporta la poesia scritta dal grande filosofo napoletano in memoria del piccolo migrante del Mali, annegato quattordicenne nel Mar Mediterraneo con la pagella cucita nella giacca.

Indice

<i>Premessa</i>	
L'educazione di fronte al dramma della migrazione	
<i>Simonetta Ulivieri</i>	9
 <i>Capitolo Primo</i>	
LE GRANDI CORRENTI MIGRATORIE TRA PASSATO E PRESENTE	15
1.1. Le radici storiche delle migrazioni <i>da e verso</i> l'Europa	15
1.2. Migrazioni e crisi economiche	19
1.3. Il dramma dei nuovi migranti tra intolleranza ed accoglienza. <i>Razzista io?</i>	21
 <i>Capitolo Secondo</i>	
EMERGENZA INTERCULTURALE E RISPOSTE PEDAGOGICHE	39
2.1. Pedagogia politica per una società interculturale	39
2.2. La scuola di fronte all'emergenza interculturale	48
2.3. Adulti immigrati e strategie inclusive	83
 <i>Capitolo Terzo</i>	
FORMAZIONE AUTOBIOGRAFICA E MODELLI PEDAGOGICI	89
3.1. Teorie e modelli dell'autobiografia	89
3.2. Pedagogia dell'ascolto e storie di vita	94
3.3. Le emozioni del ricordo	107
 <i>Capitolo Quarto</i>	
STRATEGIE EDUCATIVE PER UNA SCUOLA INCLUSIVA	111
4.1. L'intervista come strumento educativo	111

4.2. Il racconto come <i>viaggio</i> interculturale	113
4.3. Educare ad un clima positivo	120
Bibliografia	129

Premessa

L'educazione di fronte al dramma della migrazione

Simonetta Ulivieri

Da tempo l'Occidente vive in una condizione sospesa, da un lato sentendosi ricco, privilegiato, migliore, dall'altro avvertendo sempre più insidiata questa condizione da orde di "barbari" alle proprie porte. Sono uomini, donne e bambini, neonati addirittura, che sempre più cercano in Europa e anche negli Stati Uniti condizioni di vita migliori, un domani per sé e per la propria famiglia. Arrivano sulle nostre coste affamati, sporchi, in precarie condizioni di salute, eppure gioiscono, sorridono. Hanno portato a termine un lungo cammino, sono ancora in vita e stanno realizzando un sogno. Sono viaggi quelli degli immigrati che possiamo definire "viaggi della speranza", ma le vie di terra e di mare sono costellate di morti. L'atteggiamento più diffuso della nostra popolazione va dal rifiuto totale, ad una cauta accoglienza, al pieno riconoscimento dell'altro come persona da aiutare e con cui condividere ciò che abbiamo.

Nel nostro civile Occidente vivono sempre più anziani benestanti e ansiosi di mantenere il proprio ben-essere e il proprio status, mentre i giovani vivono una vita al contrario insicura e raminga alla ricerca anche essi di lavori stabili e di condizioni di vita che ormai solo pochi riescono a realizzare. Stiamo assistendo alla fine di un'epoca opulenta di sviluppo e di spreco, gli standard di vita degli anni ottanta e novanta del secolo scorso vanno diminuendo, ma nessuno vuole perdere le conquiste sociali realizzate, pensioni diffuse, gratuità della sanità e dell'istruzione, vita confortevole, spostamenti rapidi ed efficienti, comunicazioni semplificate, svaghi reali e virtuali a portata di tutti.

Le popolazioni dell'Occidente non realizzano, non capiscono che se anche il loro ben-essere va scemando, tuttavia per chi muore di fame, di sete, o per la guerra, noi e i nostri Paesi rappresentiamo un grande Eldorado, rappresentiamo quello che a fine Ottocento per i nostri connazionali che migravano, rappresentava la lontana America: ricchezza, cibo, felicità. Di fronte a questa sofferenza e dolore diffusi degli altri, gli stati, la politica parlano poco alle coscienze delle popo-

lazioni più ricche e agiate quali noi siamo. Lo scarto tra nord e sud del mondo, tra ricchi e poveri tendenzialmente si va allargando.

Viviamo tempi tragici e terribili, accompagnati da segnali violenti e divisori: filo spinato, recinzioni, percorsi obbligati, campi di concentramento, muri a dividere e separare, secondo il concetto che disgiunge la civiltà dalle barbarie e dalla differenza. Dopo aver distrutto finalmente, qualche decennio fa, il muro di Berlino, si costruiscono nuovi muri, si impedisce il passaggio di popolazioni che provengono da zone di guerra e di sofferenza e che stanno andando verso paesi più ricchi. Queste persone che fanno la fila lungo i confini con i loro bambini e con gli anziani che soffrono il freddo, i cui neonati muoiono assiderati in tende di fortuna, meritano tutele e accoglienza, sono parte di un'umanità che si estende oltre i confini tracciati dagli uomini sulla carta. Negli Stati Uniti il Presidente Trump ha costruito la sua campagna elettorale sulla divisione, sulla necessità di costruire per chilometri e chilometri, lungo tutto il confine con il Messico un grande enorme muro, una grande muraglia che impedisca ai poveri degli stati iberici a sud di passare il confine e cercare fortuna nell'opulenza del nord.

Ogni giorno nei giornali e sui mass-media, termini come morti, bambini affogati, donne soffocate, uomini picchiati, affamati o periti di stenti, sono ricorrenti, diventa un'abitudine della nostra comunicazione quotidiana. La morte di uomini e donne come noi diventa un fatto "normale", a cui reagiamo con insensibilità. La società del filo spinato, dei recinti e dei muri è la chiara immagine di quella "società dell'indifferenza" per l'altro, per la sua esistenza, per i suoi problemi, per le sue richieste d'aiuto, per quello che potremmo fare per alleviare insufficienze e disagi. Deriva da questo un diffuso stato di "anestesia morale" che mette fuori gioco responsabilità e impegno, empatia e solidarietà.

Quali risposte come studiosi della pedagogia e dei fatti educativi possiamo dare a questi problemi immani che ci impegnano e al tempo stesso ci trascendono, legati come sono all'economia, alla politica, alla capacità di ascoltare gli uni gli altri, di andare incontro in forma empatica alle loro sofferenze, ai loro bisogni, alla loro ansia di salvezza.

Da oltre un ventennio, Fabrizio Manuel Sirignano analizza e studia queste grandi emergenze interculturali cercando di proporre percorsi formativi utili a migliorare la qualità della vita degli immigrati, a renderla più dignitosa e più umana.

Questo interessante lavoro che qui presentiamo analizza compiutamente come, a partire dal contributo della pedagogia e della forma-

zione, si possa passare dall'esclusione e dall'emarginazione, all'integrazione e all'inclusione.

Lo studio di Sirignano prende le mosse dalla dimensione storica del problema migratorio, successivamente passa all'analisi delle diverse tipologie emergenziali che oggi lo connotano, poi guarda a come la dimensione autobiografica e riflessiva porti ad una nuova forma identitaria consapevole, infine propone strategie istituzionali e strumenti pedagogici e relazionali per aprire la scuola e il mondo della formazione all'accoglienza della diversità.

Lo studio analizza in modo circostanziato come l'Italia si sia trasformata da paese esportatore di migranti, a paese che costituisce un punto di approdo dei migranti. Contemporaneamente si passano in rassegna le diverse tipologie della migrazione, sia per paese di provenienza, sia come etnia. Capire origini, provenienze, lingue e culture rende il fenomeno della migrazione una realtà sfaccettata e diversificata, una realtà che potremo affrontare con mezzi e modalità utili e non pregiudiziali solo se riusciamo a comprenderla e interpretarla, cosa che i paesi occidentali non fanno, chiusi nei loro interessi particolari. Scrive in proposito Sirignano: "L'Unione Europea, attraversata nei singoli Paesi dall'ascesa di nuovi nazionalismi e populismi che hanno costruito le loro fortune elettorali sul dramma degli immigrati facendo leva sulle paure e i risentimenti delle popolazioni nei confronti dei disperati che bussano alle porte dell'Occidente, non riesce a dare delle risposte concrete in termini di accoglienza, integrazione e pacifica convivenza" (p. 15).

A partire dal concetto stesso di democrazia e di libera scelta dei cittadini, lo studioso partenopeo sottolinea il valore di libere scelte sui grandi temi che impegnano una comunità, dalle politiche idriche ed energetiche, alle politiche economiche e finanziarie, agli stessi processi formativi e di orientamento al lavoro. Le decisioni che noi tutti prendiamo, investono non solo il nostro futuro, ma quello di intere comunità. L'idea di educazione proposta è quella secondo cui il percorso formativo deve rendere capaci di scelte consapevoli e riflessive, e questo rappresenta di fatto il modello pedagogico più adeguato, più adatto a rispondere alle esigenze dei cittadini del terzo millennio. In particolare, guardando alle emergenze costituite dai processi migratori, una riflessione pedagogica che sia veramente militante deve favorire il passaggio da una società multiculturale, quella dove oggi siamo inseriti, dove le differenze sono sostanzialmente tollerate e poco accettate, ad una società interculturale, in cui le differenze siano considerate come una risorsa e come fattore di arricchimento per tutti.

E qui emerge il valore enorme della formazione e della scuola che può porre al centro il tema dell'educazione alla democrazia e all'uguaglianza. Scrive Sirignano: "Il dibattito pedagogico contemporaneo ha avviato da tempo un serrato confronto sui problemi posti all'educazione dalla società complessa, che sono soprattutto legati all'emergere della categoria della differenza, intesa come elemento caratterizzante la società attuale" (p. 21). Se noi vogliamo intervenire in maniera razionale, cercando di contenere i conflitti e i processi destabilizzanti tra i popoli, è necessario che vengano messe in atto politiche vere di redistribuzione delle risorse e delle ricchezze e, al tempo stesso operare per una inversione di tendenza dei nostri stili di vita, molto spesso improntati ad atteggiamenti e comportamenti individualistici, di spreco, di consumismo e di accumulazione. Ma nuovi orizzonti educativi possono operare su questo versante; anche se l'istruzione e l'educazione non possono da sole operare una riorganizzazione politica delle risorse e una trasformazione dei modelli umani di crescita e di relazione con gli altri, tuttavia un articolato progetto formativo scolastico ed extrascolastico può diventare la chiave di volta del cambiamento delle coscienze, può aprire la strada a sistemi diffusi di solidarietà e collaborazione, può veramente essere determinante nella costruzione di una società dell'inclusione e dell'integrazione attiva delle differenze. Il pregiudizio, il non rispetto degli altri derivano in primo luogo da una cultura sbagliata, che scuola e famiglia debbono insieme contrastare, promuovendo forme diverse dello stare insieme. L'autore sottolinea come Le Linee Guida emanate nel 2014 per l'integrazione degli alunni stranieri nella scuola, rappresentino ancora un valido e importante strumento di lavoro per dirigenti scolastici, insegnanti dei vari livelli d'istruzione, genitori, operatori dell'associazionismo educativo e sportivo. In un certo senso questa sfida per l'inclusione che oggi la scuola vive per includere i minori stranieri rappresenta un modo per mettere in gioco le nostre convinzioni democratiche, per trasformare un problema, un rischio sociale in una opportunità, in una occasione di crescita democratica per tutti. L'educazione ci immette in un sistema per cui "ci prendiamo cura" di ciò che è intorno a noi. Siamo tutti cittadini del mondo.

Si tratta di definire e lavorare per un nuovo progetto pedagogico atto a costruire una "coscienza solidale", tra paesi, ma anche tra popoli, tra individui, tra donne e uomini, tra emarginati e inglobati, tra poveri e ricchi, tra diversi e uguali, tra minori e adulti. Si rende necessario realizzare il difficile compito di pensare globalmente, ma di agire localmente, proprio con le persone che ci passano accanto e verso le

quali spesso proviamo solo fastidio. Il pericolo che si sta verificando è che l'immigrato non sia accettato come una persona, ma che venga non-visto, che sia trasformato in una presenza da rimuovere, una specie di fantasma variopinto la cui vita, la cui stessa esistenza non ci interessa.

Il momento storico in cui viviamo è indubbiamente un momento di revanscismo di destra, l'Europa stessa sente spirare sempre più un vento populista, con l'impoverimento generale aumenta la paura di perdere il proprio status. Certo domina il concetto di paura, timore per il proprio piccolo benessere, l'appartamento, l'auto, la barca, la seconda casa al mare o ai monti. In questa difesa delle proprie posizioni, in questo localismo esasperato e becero, a cui purtroppo alcuni mass-media fanno spesso da cassa di risonanza, si perde il rapporto con la realtà degli altri stati e degli altri popoli, non si guarda ai bisogni dell'altro da sé. La piccola e media borghesia abbandona il pensiero progressista e si converte a chi promette protezione ed aiuto solo per gli autoctoni. Riemergono modi e comportamenti violenti e razzisti che fanno parte di un neofascismo dilagante che abbandona i valori cristiani e solidaristici per reclamizzare e proporre una cultura populista e antidemocratica. In questo clima coloro che credono nei valori umani e civili della democrazia hanno il compito di prendere la parola e impugnare la penna per difendere ciò che ci rende uomini e donne e non bruti, per preservare quella che Marta Nussbaum definisce l'umanità che è in noi.

Per questi motivi l'impegno interculturale espresso, definito e convintamente presentato da Fabrizio Manuel Sirignano in questa opera rende ancora più significativa ed eticamente apprezzabile l'uscita di questo volume.

Simonetta Ulivieri
Università degli Studi di Firenze

Firenze, 31 gennaio 2019

Capitolo Primo

Le grandi correnti migratorie tra passato e presente

1.1. Le radici storiche delle migrazioni *da e verso* l'Europa

Tra la prima metà del 1800 e il 1930, circa 50 milioni di persone abbandonarono l'Europa per cercare un avvenire migliore negli Stati Uniti d'America, prevalentemente in America del Nord, nell'ambito di quella che fu definita la *grande migrazione*¹.

La *grande migrazione* fu prevalentemente determinata dall'incremento demografico verificatosi in Europa nella seconda metà dell'Ottocento, dovuto al permanere di un alto tasso di natalità e ad una forte contrazione della mortalità infantile, frutto di un generale miglioramento delle condizioni di vita. Tra il 1850 e il 1900 la popolazione europea passò da 266 a 401 milioni di persone, con un aumento di 135 milioni di unità, contro un incremento di 48 milioni di unità nello stesso arco di tempo del secolo precedente (1750-1800)². L'incremento demografico comportò una forte eccedenza di forza-lavoro in un periodo di grande espansione dell'economia americana che, sviluppatasi in un paese scarsamente popolato, aveva capacità di assorbire masse ingenti di lavoratori³.

Quindi, un miglioramento delle condizioni di vita produsse un *surplus* di manodopera che fu assorbita dall'economia americana⁴.

Il movimento migratorio europeo verso l'America può essere distinto in due fasi, sia temporalmente (fine Ottocento, inizio Novecento), sia per provenienza geografica e tipologia degli emigranti. Nella

¹ W.F. Willcoxs (a cura di), *International migrations*, vol. I., New York 1929, p. 82.

² M.E. Tonizzi, *Le grandi correnti migratorie del '900*, Paravia, Torino 1999, p. 22.

³ Cfr. M.L. Bacci, *In cammino. Breve storia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna 2014; P. Corti, *Storia delle migrazioni internazionali*, Laterza, Roma-Bari 2011; A. Ferrara, N. Pianciola, *L'età delle migrazioni forzate. Esodi e deportazioni in Europa 1853-1953*, Il Mulino, Bologna 2012.

⁴ F.M. Sirignano, *La società interculturale. Modelli e pratiche pedagogiche*, Edizioni ETS, Pisa 2007, pp. 13-23.

prima fase il movimento migratorio fu alimentato prevalentemente da paesi del Nord-ovest dell'Europa; emigravano inglesi, irlandesi, tedeschi, olandesi, norvegesi, svedesi. Si spostarono interi nuclei familiari dirigendosi verso attività agricole, andando a popolare zone scarsamente abitate; avevano un minimo di istruzione, e formarono comunità abbastanza omogenee dal punto di vista etnico, religioso, culturale. Nella seconda fase⁵, dalla fine del 1800 alla prima guerra mondiale, emigrarono verso l'America italiani, greci, portoghesi, spagnoli, polacchi. Erano in prevalenza maschi soli, avevano un bassissimo livello di istruzione, molti erano analfabeti, si diressero verso i grandi agglomerati urbani dedicandosi ad attività lavorative nell'industria e nel terziario.

Il cambiamento dei paesi di provenienza degli immigrati si spiega con le dinamiche economiche europee del periodo. Negli ultimi anni dell'800 il processo di industrializzazione e di modernizzazione delle strutture produttive iniziato negli Stati Uniti si estese ai paesi europei, interessando inizialmente quelli economicamente e socialmente più progrediti, collocati a Nord-Ovest; i paesi del Sud Europa, considerato il loro stato di arretratezza culturale, riuscirono ad entrare nel nuovo ciclo economico solo dopo alcuni decenni. Questa doppia velocità economica dell'Europa comportò negli ultimi anni dell'800 nei paesi a Nord una riduzione dell'indice demografico e un pieno impiego della forza lavoro, ponendo fine all'emigrazione e nei paesi a Sud il permanere di un alto indice di natalità, un forte esubero di forza-lavoro, una forte spinta ad emigrare.

I lavoratori che giungevano dall'Italia, dalla Spagna e da altri paesi poveri dell'Europa trovavano nel Nord America un rapido inserimento nell'industria che richiedeva manodopera non qualificata, a buon mercato. In America del Sud trovavano lavoro nell'edilizia e nella costruzione di infrastrutture.

La seconda ondata migratoria, composta da persone poco istruite, etnicamente molto diverse dagli anglosassoni che popolavano gli Stati Uniti, che si ammassarono nelle città provocando problemi di vivibilità delle aree urbane, determinò in breve tempo nella società americana sentimenti di ostilità e di rifiuto che furono condivisi anche da esponenti politici. Così, dopo un primo tentativo di filtrare gli immigrati in base alla loro alfabetizzazione operato dal Congresso attraverso l'approvazione nel 1917 del *Literary Act* (Legge che condizio-

⁵ K.J. Bade, *L'Europa in movimento. Le migrazioni dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2001, pp. 157-180.

nava l'ingresso degli stranieri di età superiore ai 14 anni ad una prova di lettura e scrittura almeno nella lingua madre), si giunse nel 1921 a contingentare la quota annuale di immigrati, ulteriormente ridotta da una legge del 1924.

Negli anni Trenta, la grande depressione dell'economia americana che seguì al crollo della borsa dell'ottobre 1929, pose fine al fenomeno⁶.

Gli italiani fornirono il contributo più alto alla seconda ondata migratoria; tra il 1901 e il 1915 essi rappresentarono il 23% del totale degli immigrati negli U.S.A. Nello stesso periodo, undici milioni di italiani lasciarono il loro Paese con destinazioni europee (Francia, Germania, Svizzera) ed extra-europee (Brasile, Argentina, Stati Uniti). Nel 1910 New York, per numero di italiani residenti, è al 4° posto dopo Napoli, Roma e Milano.

Un aspetto particolarmente drammatico della migrazione italiana tra Otto e Novecento è quella che riguarda i bambini e le bambine; è una storia triste di sfruttamento e di *infanzia rubata*, simile a quella che attualmente vivono nelle nostre città tanti piccoli stranieri in fuga dalla miseria e della fame dei loro paesi. In alcune regioni italiane avveniva la *cessione* per contratto di bambini in tenera età da parte dei genitori ad un padrone che ne acquisiva la patria potestà in cambio di un po' di denaro⁷. I bambini così «ceduti» spesso, al seguito dei loro padroni, emigravano verso paesi dell'Europa e dell'America dove finivano impiegati in attività che rasentavano l'accattonaggio.

Il dramma dei bambini di ieri e di oggi

“La prima immagine che ho dell'Italia è un'immagine capovolta. Ho tredici anni e sono aggrappato da più di venti ore con le gambe e le braccia alla pancia di un tir, una grossa pancia poco accogliente fatta di tubi, ganci, bulloni e circuiti elettrici che stando qui sotto inizio a conoscere e a cui chiedo di aiutarmi in tutte queste ore di attesa. Mi ci nascondo al porto di Patrasco, in Grecia, dopo settimane di appostamenti, di va-e-vieni fra il mare e una tendopoli che altri afgani come me hanno allestito proprio come campo base prima di salpare clandestinamente verso l'Italia. <L'Italia, l'Italia, quando saremo in Italia, dobbiamo arrivare in Italia.> Tutti parlano dell'Italia [...].

⁶ R. Cameron, *La grande crisi del capitalismo*, in V. Giura, A. Dell'Orefice (a cura di), *L'espansione dell'economia mondiale. L'età contemporanea*, ESI, Napoli 1989, pp. 201-219.

⁷ G. Di Bello, V. Nuti, *Soli per il mondo. Bambine e bambini emigranti tra Otto e Novecento*, Unicopli, Milano 2001, pp. 17-32.

Per un attimo mi chiedo che senso abbia essere felici se non si ha nessuno a cui dirlo ma non è il momento, non c'è spazio per la malinconia, sono ad un passo dal farcela e non devo sbagliare neanche una mossa.

Mi chiedo se qualcuno guarderà sotto al camion una volta sbarcati, mi resta da superare solo un portellone e dietro il portellone c'è l'Italia. Penso alla maglietta di Ahmed, quella della nazionale italiana; gliel'aveva mandata un parente dall'Iran. Azzurra, luccicante, non se la voleva mai togliere tranne prima che io partissi, quando me l'ha lasciata indossare per un pomeriggio.

<Ce ne andiamo> mi ha detto qualche ora dopo la morte di mamma e papà, quando eravamo ancora a Kabul.

<Ma dove? Cosa stai dicendo, Mohammed?>

<Qui c'è la guerra, non possiamo rimanere>

Ho sempre pensato che la guerra fosse ovunque, non avevo mai visto nient'altro: ci saremmo spostati per trovarne subito un'altra simile o addirittura uguale.

<E se poi mamma e papà tornano e non ci trovano?>

<Non torneranno più, Ali.> [...]

<Non voglio andare via. Voglio aspettare mamma> ho detto quando mi sono calmato.

Ma poi ce ne siamo andati.

<Siamo come gli uccelli> hai detto.

<Perché?>

<Perché gli uccelli volano liberi e noi voleremo lontano>.

A. Ehsani, *Stanotte guardiamo le stelle*, Feltrinelli, Milano 2016, pp. 13-15.

Il fenomeno dei bambini emigranti era esteso e grave ben prima dell'Unità d'Italia, tanto che già nel 1843 il governo napoletano era stato costretto ad emanare una circolare che vietava l'espatrio di minori di età inferiore a 12 anni, mentre a Londra Giuseppe Mazzini aveva istituito nel 1841 una scuola che raccoglieva i piccoli girovaghi italiani e a New York l'esule A.E. Cerqua aveva raccolto dalla strada dal 1856 al 1867 ben 850 bambini italiani avviandoli all'istruzione. Ma il tema della tratta dei bambini italiani fu affrontato per la prima volta in Parlamento nel 1868 dal deputato Carlo Arrivabene che denunciò il fenomeno rivelando l'esistenza di una organizzazione per lo sfruttamento dei minori con agenti che comperavano nelle regioni povere del nostro Paese bambini da utilizzare all'estero in attività lucrose per i <padroni>. Il dibattito parlamentare portò a conoscenza di tutti i risvolti drammatici di una realtà fino a quel momento sottovalutata e da più parti furono

chieste leggi adeguate per arginare il mercato dei bambini.

Ebbe così inizio, nel maggio 1868, con la presentazione di un disegno di legge, un iter parlamentare che si concluse il 21 dicembre 1873 con la promulgazione di una legge che vietava ai genitori di cedere i propri figli ad altri per l'esercizio di professioni girovaghe; le pene previste erano più severe se i bambini ceduti erano destinati ad espatriare. Da questo momento il Parlamento tornò a più riprese sull'argomento e precisamente nel 1888 (legge Crispi) e poi con le leggi del 1901 e del 1910: il numero delle leggi approvate nell'arco di quarant'anni è la spia delle difficoltà incontrate ad arginare un fenomeno che perdurò finché fu funzionale ad un determinato assetto economico e sociale⁸.

1.2. Migrazioni e crisi economiche

Per comprendere le correnti migratorie dalla fine del secondo conflitto mondiale ad oggi è opportuno analizzare le dinamiche dell'economia mondiale nello stesso arco temporale, infatti se nei primi decenni del Novecento il fenomeno migratorio ha visto milioni di europei varcare l'Oceano Atlantico, dal 1945 l'Europa è diventata punto d'arrivo di milioni di immigrati provenienti dai paesi del Terzo Mondo⁹.

Appare quindi utile individuare una data che funga da discriminante tra due periodi: un primo periodo caratterizzato da una economia europea in crescita, capace di assorbire manodopera; un secondo periodo, non ancora arrestatosi, caratterizzato da una economia che può crescere senza però assorbire forza-lavoro.

La data che separa nettamente le due fasi economiche è quella del settembre 1973, quando i paesi produttori di petrolio aderenti all'Opec decisero di aumentare drasticamente il prezzo del greggio da 1 dollaro a 3 e poi a 9 dollari al barile, ponendo contemporaneamente dei limiti alle quantità estratte annualmente. Questa decisione, che seguì di poco quella operata dal governo americano di sospendere la convertibilità del dollaro in oro, stabilita negli accordi di Bretton Woods del 1944¹⁰, segnò la fine della fase economica di forte crescita

⁸ Ivi, pp. 39-70.

⁹ Cfr. F. Fauri, *Storia economica delle migrazioni italiane*, Il Mulino, Bologna 2015.

¹⁰ E. Galli Della Loggia, *Dall'impero alla sfera d'influenza delle grandi potenze*, in V. Giura, A. Dell'Orefice (a cura di), *op. cit.*, pp. 333-349.

iniziata in Europa nell'immediato dopoguerra, in quanto scatenò una grave crisi nell'economia occidentale, determinando la contrazione degli investimenti e l'aumento dell'inflazione; l'economia europea infatti aveva conosciuto dal 1950 all'inizio degli anni '70 una crescita eccezionale grazie alla stabilità monetaria, agli aiuti forniti dagli U.S.A. con il piano Marshall, a politiche statali di sostegno allo sviluppo. In quegli anni si erano ridotte le diseguaglianze sociali, si era diffuso il benessere, si erano raggiunti livelli di piena occupazione (disoccupazione allo 1,5%) e i paesi economicamente più progrediti, cioè Svizzera, Francia, Olanda, Germania Federale avevano assorbito forza lavoro dall'estero, fino al 1960 dall'Italia e poi, iniziata anche in Italia la fase di sviluppo, da Grecia, Spagna, Portogallo.

La Francia, all'inizio degli anni '60 aveva cominciato ad accogliere lavoratori provenienti dalle ex colonie del Nord-Africa, un milione dalla sola Algeria. Si era così instaurato un processo virtuoso in cui l'eccedenza di popolazione attiva delle aree meno sviluppate poste a Sud del Mediterraneo copriva le esigenze crescenti del mercato del lavoro dell'Europa nord-occidentale.

Si calcola che 6 milioni di persone abbiano trovato lavoro nei paesi europei tra il 1950 e il 1972, con contratti temporanei stipulati in base ad accordi bilaterali tra i governi interessati in un contesto di libera circolazione dei lavoratori.

La crisi innescata dai paesi Opec nel 1973 non solo pose bruscamente fine a questa fase espansiva e produsse una crisi pesantissima nell'economia occidentale, ma determinò una serie di conseguenze negative sui paesi ad economia più debole che videro allontanarsi ogni possibilità di agganciare la locomotiva dello sviluppo. Infatti, date le interconnessioni esistenti tra le economie del pianeta, la crisi occidentale ebbe effetti perversi sul bilancio dei paesi poveri sprovvisti di petrolio. Questi videro ridursi bruscamente le esportazioni delle loro materie prime a causa della recessione in atto nei paesi economicamente più forti, ed aumentare vertiginosamente il prezzo dei beni d'importazione. Di conseguenza i bilanci andarono in rosso stabile e iniziò l'indebitamento che ancora oggi non consente all'economia del Terzo Mondo di decollare. L'Occidente, duramente colpito nella sua economia, ebbe un periodo di recessione con l'aumento dell'inflazione e della disoccupazione, mentre il prezzo del petrolio continuava a salire fino a toccare la cifra di 40 dollari al barile.

I Paesi occidentali intrapresero, quindi, una strategia globale per superare la crisi puntando a due obiettivi: ridurre le spese di gestione e la dipendenza dal petrolio. I lavoratori pagarono un prezzo molto

alto in questo periodo; le espulsioni dal mercato del lavoro furono numerose e non indolori. Le imprese ammodernarono il loro apparato produttivo introducendo una maggiore meccanizzazione, tagliando così il costo del lavoro. In questo processo le aziende piccole furono fagocitate da quelle di dimensioni maggiori, le uniche in grado di competere sul mercato globalizzato.

Questo lungo percorso, durato circa dieci anni, ha consentito all'Occidente, all'inizio degli anni '80, di avviare una nuova fase espansiva dell'economia con calo rapido dell'inflazione, stabilità dei cambi, aumento degli investimenti e consumi, riduzione della disoccupazione. La nuova fase espansiva è tuttora in atto, ma ha connotati diversi dal passato; per la prima volta nella sua storia la società contemporanea conosce una crescita economica non accompagnata da una domanda crescente di manodopera, e la situazione è destinata a non cambiare perché essa è l'effetto del nuovo assetto economico, punto di arrivo della crisi innescata dall'aumentato prezzo del greggio.

1.3. Il dramma dei nuovi migranti tra intolleranza ed accoglienza. *Razzista io?*

Nell'ambito delle problematiche dell'economia occidentale, si inserisce il fenomeno migratorio con caratteristiche distinte tra il primo e il secondo dei due periodi successivi al secondo conflitto mondiale.

Nel periodo che va dal 1950 al 1973, come si è già accennato, l'Europa Nord-Occidentale attuò una politica di porte aperte all'immigrazione, sia quella proveniente da altri paesi europei, sia quella proveniente da paesi extraeuropei, perché le aziende in espansione richiedevano manodopera in misura elevata. L'immigrazione in quel periodo, con tratti diversi nei diversi Paesi, conservò un carattere di temporaneità con frequenti ritorni dei lavoratori nei propri paesi d'origine, dove ritrovavano i loro affetti e le loro abitudini di vita.

Nel periodo successivo al 1973, con la brusca diminuzione della domanda di manodopera, cominciarono a comparire atteggiamenti di intolleranza verso gli stranieri; nei paesi dell'Europa Nord-Occidentale i governi decisero di chiudere le frontiere agli immigrati e di favorire i rimpatri. Gli europei del Sud rientrarono nei propri Paesi mentre gli extracomunitari, consapevoli di non essere più riammessi se fossero usciti dal Paese ospitante, decisero di restare chiamando a sé le famiglie. Quindi, la chiusura delle frontiere ebbe come effetto

immediato la stabilizzazione sul continente europeo della presenza di extraeuropei che, tra il 1972 e il 1982, passarono da undici milioni a circa quindici milioni. In questo stesso periodo i Paesi del Sud Europa, tra cui l'Italia, grazie alla riduzione demografica e alla crescente modernizzazione del sistema produttivo, si trasformarono lentamente da aree di emigrazione in aree di immigrazione diventando, grazie anche alla permeabilità delle frontiere, meta di lavoratori provenienti sia dal Nord Africa che da Paesi più lontani.

Gli immigrati cominciarono a bussare alle porte dell'Italia in numero crescente mentre si diversificavano i luoghi di provenienza, non più solo dal Nord Africa ma anche dall'Africa centrale, dall'Asia, dal Subcontinente indiano e, a partire dal disfacimento dell'U.R.S.S. e dalla crisi jugoslava, anche dall'Est e dai paesi balcanici. Nel 1991 arrivarono in Italia, in due successive ondate, circa trentamila albanesi. Una terza ondata migratoria portò nel 1997 nel nostro Paese oltre quindicimila albanesi. Si calcola che nel 1998 almeno cinquantamila albanesi siano giunti in Italia per mare su veloci motoscafi. A tutt'oggi il flusso di disperati che cercano di raggiungere le nostre coste – soprattutto attraverso la Libia – su gommoni e barche o di penetrare da Nord nei doppi-fondi dei Tir è continuo, alimentato da organizzazioni criminali che hanno fatto del traffico di clandestini un affare colossale. È in atto un fenomeno migratorio di dimensioni planetarie dal Sud povero del mondo verso l'Occidente, provocato da tensioni e problemi strutturali tra loro correlati e reciprocamente potenziandosi. Nell'emisfero sud del pianeta il problema più drammatico consiste nella crescente divaricazione tra crescita demografica ed offerta di lavoro. La crescita demografica è tumultuosa; i modelli di calcolo dell'O.N.U. prevedono per il 2025 il raddoppio della popolazione rispetto ai valori del 1992 sia per i sei Stati nord-africani che per gli Stati a sud-est dell'Europa.

L'offerta di lavoro ristagna o addirittura regredisce per la crisi dell'agricoltura, fonte principale di reddito per Paesi ad economia primitiva. La crisi dell'agricoltura è il tributo che i Paesi poveri pagano al modello di sviluppo occidentale che ha provocato guasti ambientali devastanti e nello stesso tempo ha imposto leggi economiche funzionali ai propri interessi ma penalizzanti per il Terzo Mondo. I guasti ambientali sono in gran parte dovuti all'aumento delle emissioni dei prodotti della combustione di petrolio dei Paesi ricchi che stanno provocando un surriscaldamento del pianeta i cui effetti sono evidenti nella crescente desertificazione delle zone aride, nella drammatica riduzione delle falde acquifere da cui nel Terzo Mondo si preleva acqua per irrigare i terreni, data la scarsità di precipitazioni atmosferiche. Gli

studiosi di problematiche ambientali hanno da tempo avvertito che l'attuale modello di sviluppo dei Paesi industrializzati inevitabilmente condurrà al collasso l'ecosistema del pianeta e hanno anche previsto i possibili danni prodotti dall'effetto serra. A tali sollecitazioni hanno risposto i governi di molti Paesi che, riunitisi nella Convenzione sui cambiamenti climatici tenutasi nel 1997 a Kyoto (Giappone), si sono dati un codice di regolamento ambientale detto *Protocollo di Kyoto*, seguito poi dall'*Accordo di Parigi* del 2015 che ha definito un piano d'azione globale, inteso a rimettere il mondo sulla *buona strada* per evitare cambiamenti climatici pericolosi limitando il riscaldamento globale ben al di sotto dei 2°C¹¹.

I bambini della discarica

«Quando la Khushal School cominciò ad attrarre più alunni, la nostra famiglia traslocò di nuovo e finalmente ebbe un televisore. Il mio programma preferito era *Shaka Laka Boom Boom*, un cartone animato indiano il cui protagonista, un ragazzo di nome Sanju, grazie a una penna magica può disegnare tutto ciò che vuole e farlo diventare reale. Se disegna un vegetale o un poliziotto, subito quelli si materializzano. Ma se per sbaglio disegna un serpente, può sempre cancellarlo e il rettile sparisce. Sanju usa la sua penna magica per aiutare la gente e una volta gli serve perfino per salvare i suoi genitori da una banda di malviventi: io desideravo quella penna magica più di ogni cosa al mondo.

La sera pregavo: «Dio, fammi avere la penna di Sanju, giuro che non lo dirò a nessuno. Lasciamela nella credenza. La userò solo per rendere felice la gente».

Finita la preghiera, andavo a vedere nella credenza. Ma la penna non c'era mai.

Sapevo benissimo chi avrei aiutato per primo con quella penna. In fondo alla nostra strada c'era un lotto abbandonato che la gente usava per gettarci le immondizie (nello Swat non c'è niente di simile a un servizio di raccolta). In breve tempo crebbe una montagna di spazzatura. Non mi piaceva passarci vicino perché puzzava terribilmente. A volte si vedevano sbucare fuori dei grossi ratti neri e c'erano sempre dei corvi che la sorvolavano in cerchio.

Un giorno che i miei fratelli non erano in casa, la mamma mi chiese di andare a gettar via delle bucce di patata e dei gusci d'uovo. Mi avvicinai alla discarica storcendo il naso, scacciando le mosche e cercando di non pestare niente con le mie belle scarpette. Ma mentre gettavo l'immondizia

¹¹ Nel 2017 Trump ha annunciato il ritiro degli Stati Uniti dall'accordo di Parigi sul clima.

sulla montagna di avanzi di cibo in putrefazione vidi qualcosa muoversi e feci un salto indietro.

Era una bambina che poteva avere la mia età, con i capelli arruffati e la pelle incrostata di sporcizia. Mi fece venire in mente Sha-shaka, l'orribile donna sporca con cui i grandi ci spaventavano al villaggio per indurci a fare il bagno. Reggendo un grosso sacco con una mano, stava dividendo l'immondizia in mucchi, uno di lattine, uno di tappi di bottiglia, uno di vetro e un altro di carta.

Poco lontano, dei ragazzini con delle calamite appese a una cordicella setacciavano la spazzatura alla ricerca di oggetti metallici. Avrei voluto parlare con loro, ma avevo troppa paura.

Quel pomeriggio, non appena papà tornò a casa da scuola, gli dissi dei bambini della discarica e lo pregai di venire con me a vedere. Lui cercò di parlare con loro, ma quelli scapparono via. Mi spiegò che probabilmente vendevano ciò che trovavano nell'immondizia per poche rupie a qualche commerciante che poi lo rivendeva a sua volta a un'industria di riciclaggio. Mentre tornavamo a casa vidi che aveva gli occhi bagnati di lacrime.

«*Aba*, devi dar loro un posto gratis nella tua scuola», gli dissi. Lui sorrise: la mamma e io l'avevamo già convinto a dare dei posti gratis a diverse bambine.

Mia madre non è istruita, ma è la persona più pratica in famiglia, quella più dedita al «fare», mentre mio padre è l'uomo della «parola». Lei era sempre in giro ad aiutare qualcuno. A volte papà si arrabbiava perché entrava in casa all'ora di pranzo e gridava: «Tor Pekai, sono a casa!» solo per scoprire che la mamma era fuori e che non c'era niente di pronto. Poi veniva a sapere che lei era stata all'ospedale a far visita a un ammalato o ad aiutare una famiglia, così non poteva tenerle il broncio. Altre volte, invece, scopriva che era andata al Cheena Bazaar, e allora era un'altra storia...

Ovunque vivessimo, mia madre riempiva sempre la casa di gente. A quei tempi dividevo la stanza con mia cugina Aneesa, che era venuta dal villaggio per poter frequentare la scuola, e con una ragazza, Shahnaz, la cui madre, Sultana, un tempo aveva lavorato presso di noi. Anche lei e le sue due sorelle maggiori avevano cercato materiali nella discarica, dato che il loro papà era morto ed erano molto povere. Uno dei fratelli aveva una malattia mentale e faceva continuamente delle cose strane, come dar fuoco ai loro vestiti o vendere il ventilatore elettrico che avevamo regalato loro. Sultana era molto irascibile e alla mamma non piaceva averla in casa, ma papà le aveva trovato un sostegno economico e aveva dato a Shahnaz e all'altro suo fratello un posto gratis alla Khushal School. Shahnaz non era mai stata a scuola prima, e di conseguenza, pur avendo due anni più di me, fu messa in una classe inferiore e venne a stare da noi, così potevo aiutarla con i compiti.

E poi c'erano Nuria, la cui madre, Kharu, ci dava una mano con il bucato e le pulizie, e Alishpa, una delle figlie di Khalida, la donna che aiutava

mia madre in cucina. Khalida era la ragazza che il padre aveva venduto in matrimonio a un vecchio che aveva già un'altra moglie. Quell'uomo la picchiava, e alla fine lei era scappata con le sue tre figlie. La sua famiglia però si era rifiutata di riprenderla in casa perché una donna che lascia il marito copre di vergogna tutti i parenti. Per un po' anche loro avevano raccolto immondizia per poter mangiare. La sua storia somigliava tanto a quelle narrate nei romanzi che avevo cominciato a leggere.

Ormai la scuola era cresciuta tanto da occupare tre edifici: quello originario, a Landikas, che ospitava la scuola primaria, e poi la scuola superiore per ragazze in Yahya Street e quella per i maschi, con un grande giardino di rose accanto ai resti di un tempio buddhista. In tutto c'erano circa ottocento studenti e, sebbene indubbiamente non ne ricavassimo molti soldi, papà concesse più di cento iscrizioni gratuite.

Uno degli allievi ammessi gratis era un ragazzo il cui padre, Sharafat Ali, aveva aiutato mio padre negli anni del college, quando era uno studente squattrinato. Sharafat Ali lavorava per la compagnia elettrica, e per questo ogni tanto poteva dargli qualche centinaio di rupie che riusciva a mettere da parte. Papà fu felice di ricambiare ammettendo il figlio alla scuola gratuitamente.

Un altro caso era quello di una ragazzina della mia classe, Kau-sar, il cui padre lavorava come ricamatore di abiti e scialli, una tradizione artigianale per cui la nostra regione va giustamente famosa. Quando facevamo delle gite scolastiche in montagna, sapevo che lei non avrebbe potuto permetterselo, così pagavo io per lei con i miei risparmi.

Il fatto di ammettere gratuitamente dei bambini poveri non comportava solo che la scuola rinunciasse alle loro quote di iscrizione. Alcuni dei genitori più ricchi, infatti, ritirarono i loro figli quando si resero conto che erano finiti in classe con i figli e le figlie di persone che facevano le pulizie nelle loro case o raccomandavano i loro abiti. Pensavano fosse una vergogna per i loro ragazzi mescolarsi con i figli di famiglie povere.

La mamma diceva che quei bambini avevano difficoltà a imparare perché a casa non mangiavano abbastanza: e così alcune ragazzine cominciarono a venire a far colazione da noi.

Papà scherzava sempre, dicendo che la nostra casa era diventata un albergo.

Avere attorno tutta quella gente mi rendeva abbastanza difficile studiare. Per la prima volta in vita mia avevo una stanza tutta per me – papà mi aveva addirittura comprato una scrivania per fare i compiti –, ma avevo subito dovuto dividerla con altre due ragazze. A volte gridavo: «Voglio più spazio!». Ma subito mi sentivo in colpa, perché sapevo che la nostra era una famiglia fortunata. Non avevo dimenticato i bambini che vivevano frugando nelle immondizie. Mi vedevo ancora davanti agli occhi il viso della ragazzina della discarica e continuavo a tormentare mio padre perché desse anche a lei un posto gratis a scuola.

Papà aveva cercato di spiegarmi che quei bambini portavano a casa un salario prezioso per le loro famiglie, ragion per cui mandarli a scuola, anche gratis, avrebbe significato far morire di fame loro e i loro cari.

M. Yousafzai, *Io sono Malala*, Garzanti, Milano 2013, pp. 73-76.

Secondo i dati dell'U.N.E.P. 135 milioni di persone vivono in aree minacciate dalla desertificazione e il solo *effetto serra* entro i prossimi 50 anni può scatenare enormi movimenti migratori. Alla scarsità di acqua e di terreni coltivabili si aggiungono gli effetti perversi del nuovo assetto economico dell'Occidente che ha creato un mercato globale governato da grosse società multinazionali, attente a tutelare solo i propri interessi. Il mercato globale stabilisce il tipo di coltivazioni, condannando i paesi del Terzo Mondo alle monoculture che impoveriscono i terreni, fissa il prezzo delle materie prime contrattando direttamente con i Paesi produttori e, quando la contrattazione non è soddisfacente, è in grado di orientare le scelte politiche su larga scala per raggiungere lo scopo. È chiaro come, nella situazione attuale, siano crescenti le disuguaglianze tra Nord e Sud del pianeta; attualmente l'87% delle risorse complessive è a disposizione del 20% della popolazione e, secondo i calcoli degli esperti, il divario è tendenzialmente in crescita. Vale a dire che, su 6 miliardi di individui che popolano la Terra, ben 4 miliardi e 800 milioni hanno a disposizione per vivere solo il 13% delle risorse perché l'87% è utilizzato e sprecato da una esigua minoranza.

La crisi dell'agricoltura ha prodotto una fuga generalizzata dalle campagne verso le città, determinando il fenomeno dell'inurbamento selvaggio con la formazione di megalopoli prive di funzioni produttive. Si calcola che a metà degli anni '90 circa 200 milioni di africani vivessero in agglomerati urbani. Nelle città i soggetti giunti dalla campagna scoprono, attraverso le immagini trasmesse dalle reti mediatiche, gli aspetti di un Occidente ricco che, soprattutto attraverso la pubblicità, promette una vita incomparabilmente migliore. Viene maturata la scelta di partire, resa possibile dalla molteplicità dei mezzi di trasporto del mondo contemporaneo.

Gli emigranti del Terzo Mondo sono in genere giovani del ceto medio urbano con qualifica scolastica o professionale in cerca di lavoro. Essi sono spinti all'emigrazione dalla mancanza di ogni prospettiva socio-professionale in Paesi in cui il crollo del sistema economico ha trascinato con sé ogni struttura civile ed ha favorito l'instaurarsi di

regimi autoritari o di dittature terroristiche. Questi giovani, se non riescono ad entrare in Occidente attraverso le poche porte aperte alla migrazione – per esempio quella finalizzata alla formazione e specializzazione professionale delle élites – spesso sono costretti ad entrare illegalmente.

Essi non fuggono «dalla miseria», ma «alla miseria»¹². Questi giovani guardano all'Europa attratti dalle immagini desunte dai media, ma anche da conoscenze acquisite attraverso la formazione scolastica.

L'emigrazione delle persone più qualificate (*brain drain*) accelera il processo di impoverimento di quelle aree concorrendo ad accrescere il divario Nord-Sud. Secondo l'*Human Development Report* del 1992, l'Africa ha perso tra il 1985 e il 1990 circa 60.000 dirigenti di livello medio-alto, il Ghana nello stesso arco di tempo ha visto emigrare il 60% dei suoi medici. Il personale qualificato che emigra vanifica gli sforzi degli Stati occidentali che, attraverso programmi di aiuto allo sviluppo ne avevano finanziato la preparazione.

Inoltre, la spinta migratoria ha altre cause, oltre quelle strettamente economiche. In Africa soprattutto, sono presenti tensioni etniche e conflitti di natura religiosa che hanno determinato grandi spostamenti di popolazioni creando enormi masse di profughi. Ad esempio nel Sudan vi è stata per circa 50 anni una guerra civile tra il Nord arabo e il Sud africano (conclusasi nel 2005) in conseguenza della quale la capitale Khartoum, su circa sei milioni di abitanti, ha ospitato oltre tre milioni di profughi di guerra. L'Algeria è attraversata tuttora da una forte instabilità politica alimentata dalle azioni terroristiche di gruppi e movimenti in antitesi tra loro. Si calcola che, tra il 1990 e il 1995, circa quarantamila persone, tra le quali molti alti funzionari ed intellettuali, siano emigrate clandestinamente. Nel 1993, dopo un tentativo di colpo di Stato, circa un milione di persone sono fuggite dal Burundi rifugiandosi in Ruanda, Paese già con propri profughi interni causati dai conflitti tra le due etnie rivali Hutu e Tutsi che, nell'anno successivo, sono entrate apertamente in lotta. L'esito della lotta ha visto oltre un milione di Tutsi trucidati, un gran numero feriti e mutilati a colpi di machete, 1,6 milioni rifugiati in Zaire.

I conflitti etnici sono causa di emigrazione non solo in Africa; nuovi focolai emergono in Iraq e nella Libia che, dopo la caduta del regime di Gheddafi nel 2011 è stata attraversata prima da una guerra civile, poi da un colpo di Stato e solo dal 2015 – dopo un accordo sotto l'egida delle Nazioni Unite – si sta lentamente normalizzando.

¹² K.J. Bade, *op. cit.*, p. 490.

Lampedusa, eterna porta d'Europa per i migranti

“Da qualche tempo ci torno un po' più spesso, qui alla Porta d'Europa. Da quando sono entrati in vigore gli accordi tra l'Italia e la Libia per limitare le partenze dei barconi e bloccare il flusso dei migranti, abbiamo molte meno emergenze e così ho un po' di tempo libero per fare la mia passeggiata. Quegli accordi sono una vergogna. Spostano il problema un centinaio di miglia più a Sud. Senza risolverlo. Lasciano tutta quella gente nelle mani dei criminali che – per primi e da sempre – l'hanno sfruttata, ne hanno fatto un business.

Quegli accordi sono solamente un modo per l'Italia, per l'Europa, di non assumersi alcune responsabilità circa un fenomeno che va oltre la volontà e la capacità politica dei governanti, qualcosa che ha a che vedere con il mondo e con gli uomini, con la loro evoluzione e la loro storia. Sono un atto di viltà e spregiudicatezza senza eguali.

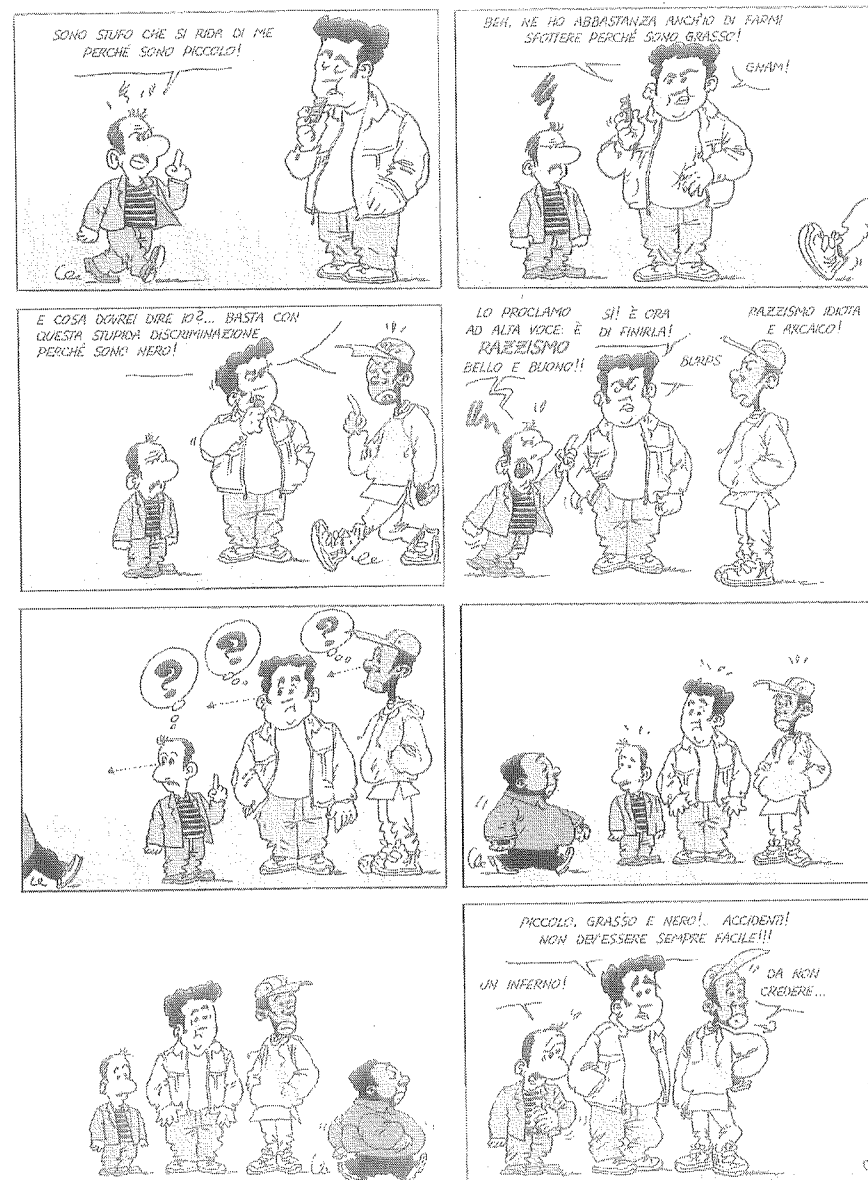
Ma affacciandosi verso il Mediterraneo da quest'ultimo lembo di continente, respirando a fondo la salsedine lontano dai veleni e dagli interessi minuscoli della politica, è chiaro, chiarissimo che è solo questione di tempo. Cambieranno i governi, i consigli d'amministrazione delle fabbriche di bombe, i board delle banche internazionali; cambieranno le rotte dei disperati, i cartelli dei trafficanti, le mani degli assassini. Ma il sangue degli uomini resterà sempre lo stesso, così come resterà sempre la stessa voglia di libertà e di migliorare la propria condizione e quella dei propri figli. E allora, presto, la Storia, quella con la S maiuscola, tornerà a bussare alle nostre case. E lo farà con la sua solita forza”.

P. Bartolo, *Le stelle di Lampedusa*, Mondadori, Milano 2018, pp. 7-8.

L'Unione Europa, nel frattempo, attraversata nei singoli Paesi dall'ascesa di nuovi nazionalismi e populismi – che hanno costruito le loro fortune elettorali sul dramma degli immigrati, facendo leva sulle paure e i risentimenti delle popolazioni nei confronti dei *disperati* che bussano alle porte dell'Occidente – non riesce a dare delle risposte concrete in termini di accoglienza, integrazione e pacifica convivenza.

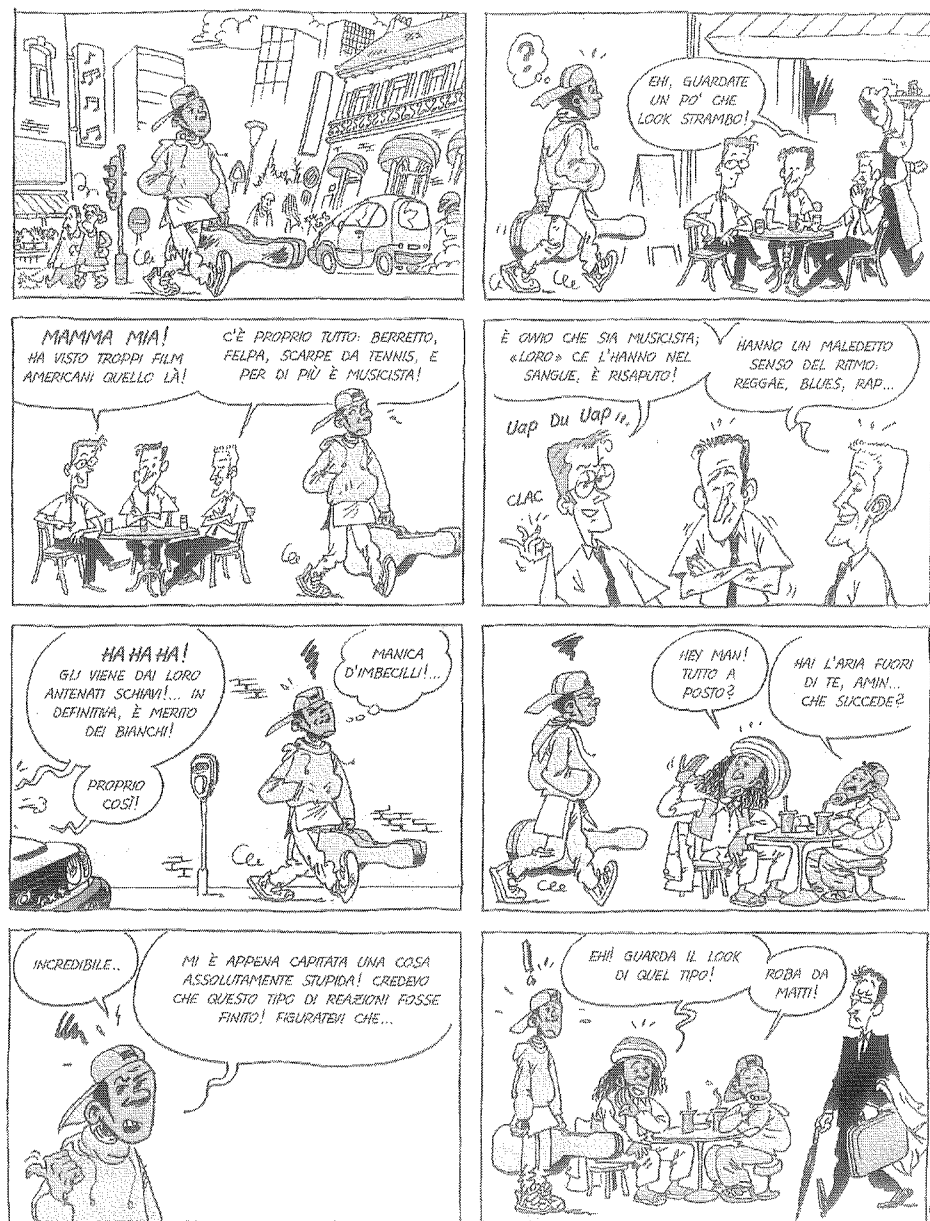
Razzista io?¹³

UN MONDO DI DIFFERENZE

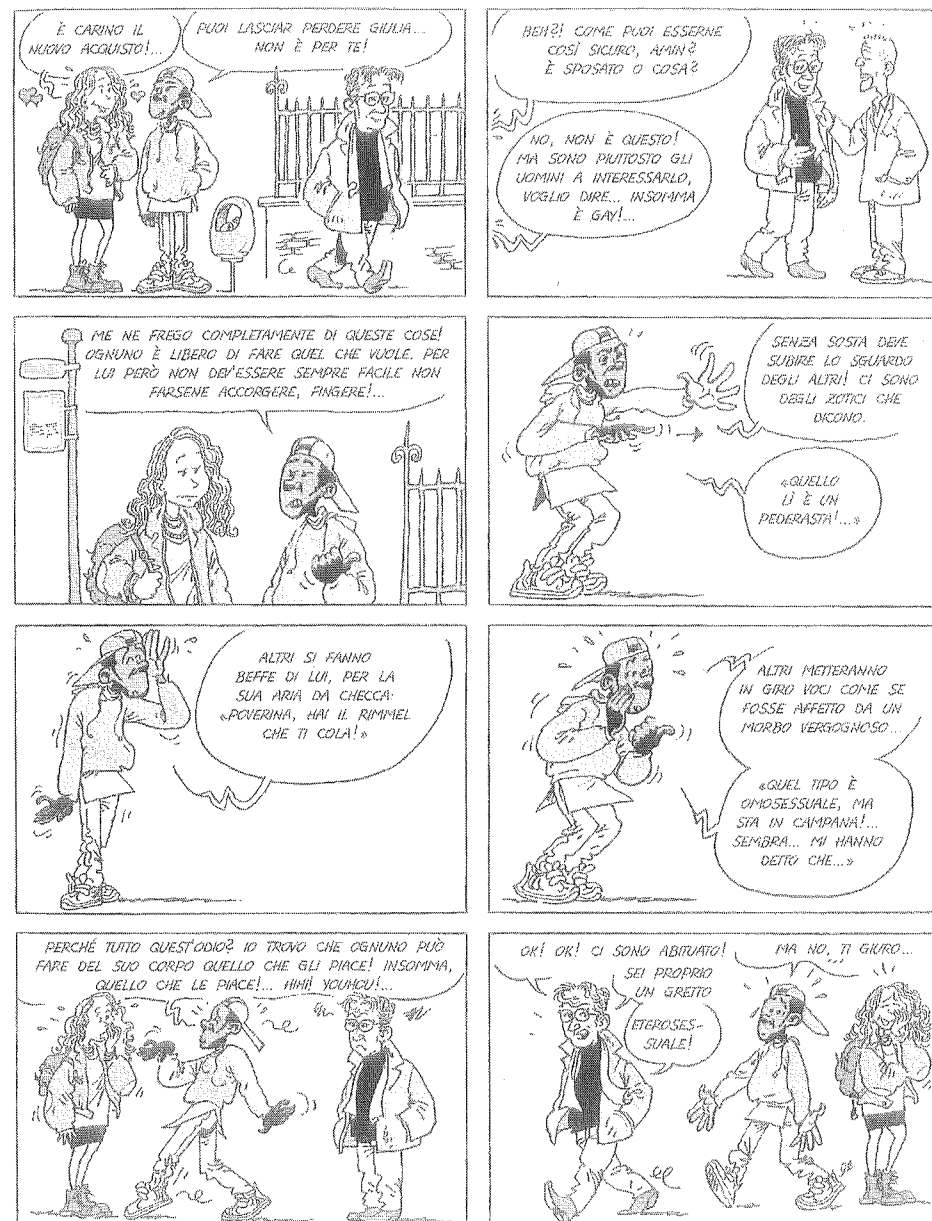


¹³ Tratto da: Commissione Europea, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 1998.

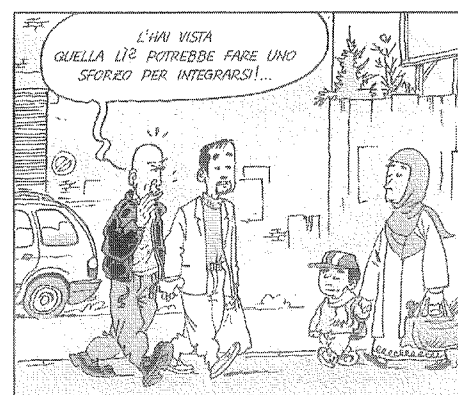
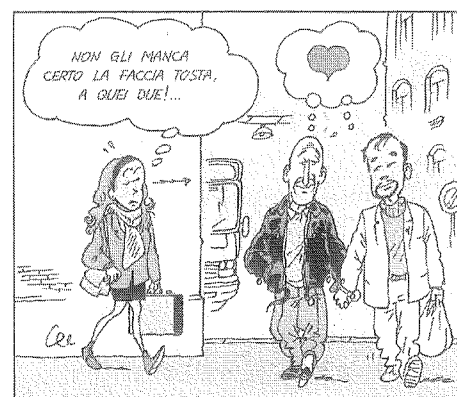
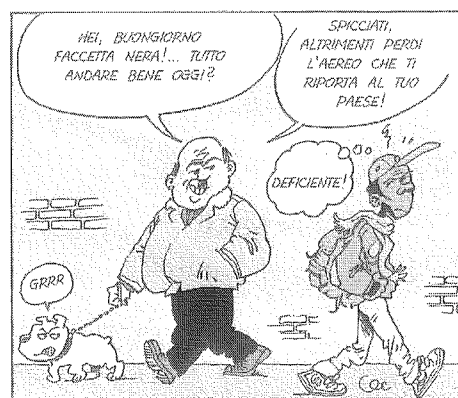
CHE LOOK!



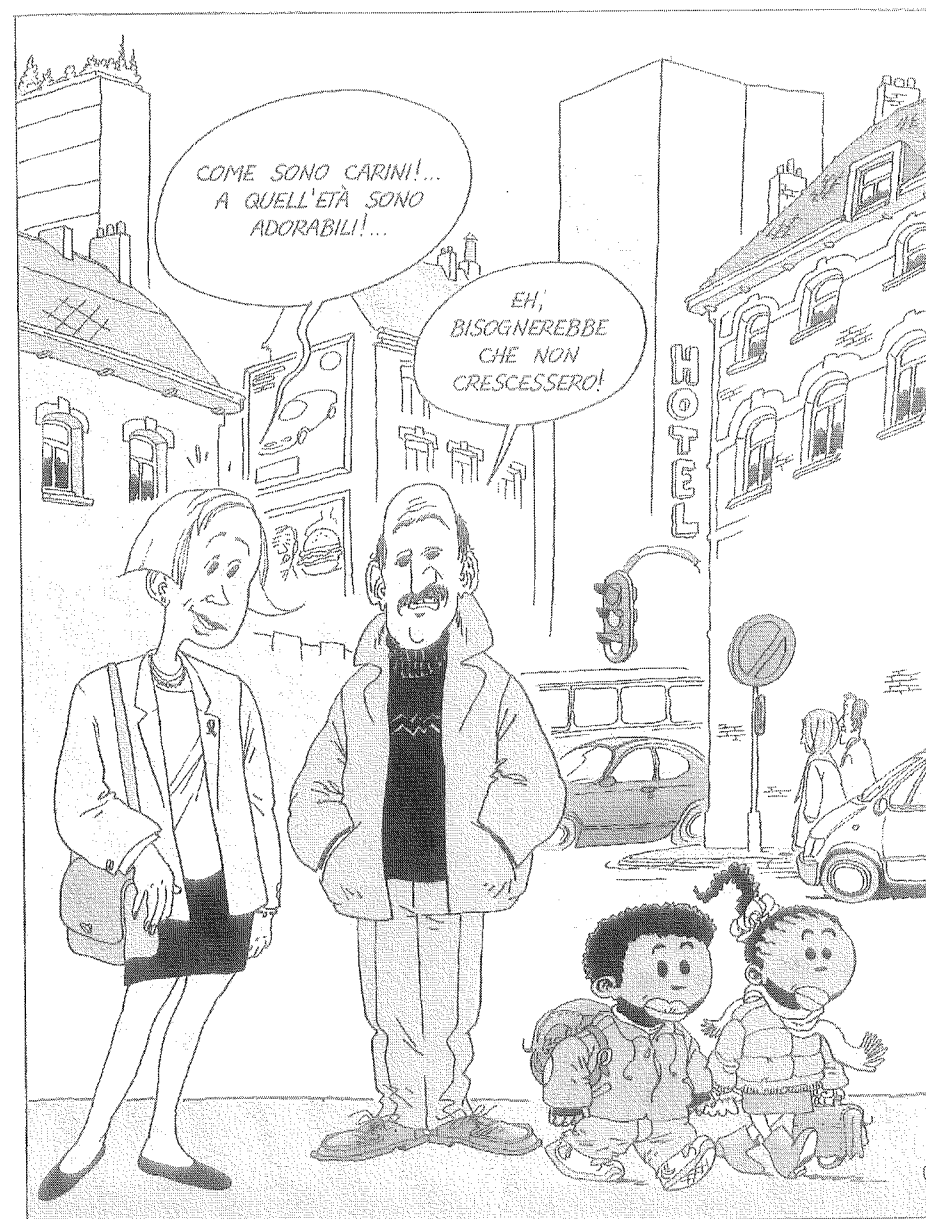
APPARENZE



RAZZISMI A CATENA



DISCORSI IRRESPONSABILI



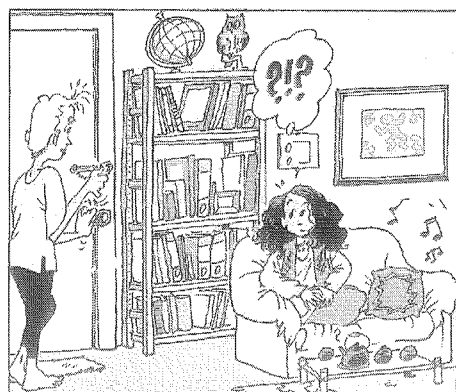
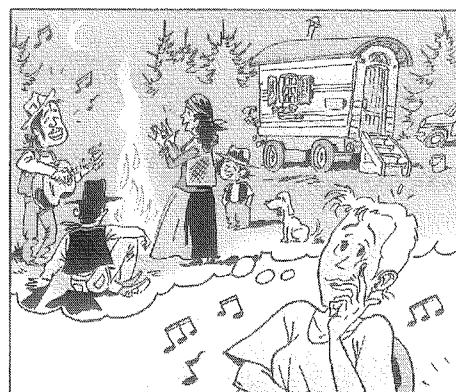
IL FIDANZATO



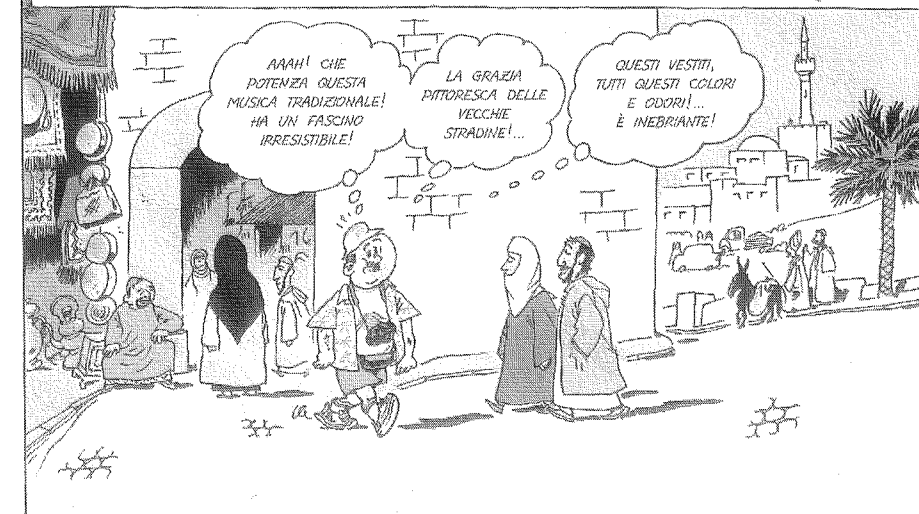
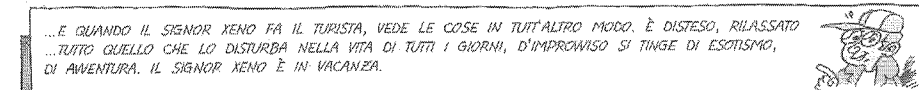
PREGIUDIZI



NOMADI



IL ROVESCIO DELLA MEDAGLIA



IL FUTURO DEL MONDO



Capitolo Secondo

Emergenza interculturale e risposte pedagogiche

2.1. Pedagogia politica per una società interculturale

La pedagogia può essere definita *il sapere fondativo della democrazia*: il carattere *politico* e sua vocazione *emancipativa* sono consustanziali alla *polis*, intesa come spazio pubblico di confronto dialogico che – allo stesso tempo – presuppone e contribuisce a formare cittadini attivi e consapevoli. E, non a caso, nella temperie storico-culturale delle città-stato greche nasce il concetto stesso di democrazia.

Nell'ambito delle *polis* si sceglie la città stessa – con le sue Istituzioni ed i suoi sistemi di comunicazione e trasmissione delle conoscenze – come luogo fondante i processi d'acculturazione ed inculturazione. Di conseguenza i percorsi educativi risultano essere funzionali alla formazione dell'uomo politico, ovvero all'esercizio della cittadinanza attraverso la presa di coscienza della prevalenza etico-politica del "fatto pubblico" sugli interessi privati.

In particolare è con Pericle che la valenza pedagogica della democrazia ateniese raggiunge la sua massima espressione e, parimenti, nasce un vivo interesse per i problemi dell'educazione percepiti come funzionali allo sviluppo globale del singolo individuo in relazione alla crescita armonica della città.

L'insegnamento della dialettica e della retorica da parte dei sofisti, così come la ricerca dialogica di Socrate, sono favoriti proprio perché la forma di governo "diretta" richiede che nelle discussioni si riesca a persuadere la maggioranza dei cittadini sulla necessità di una legge della quale ciascuno sia poi in grado di riconoscerne il "valore", adeguando la propria volontà particolare a quella generale.

Con l'età ellenistica prima ed il tramonto dell'antichità e l'inizio del lungo Medioevo poi, l'affermazione di sistemi politici dispotici non richiede più la formazione di cittadini la cui *virtus* consta nell'essere consapevolmente partecipi della gestione della "cosa pubblica", ma

implica la formazione di sudditi la cui *virtus* risiede nella capacità di adeguarsi alle scelte del monarca divinizzato. Con la diffusione del cristianesimo si ha un ulteriore allontanamento dalla gestione pubblica della città e diviene centrale nella riflessione pedagogica la formazione intesa come cura dell'anima. Solo con l'Umanesimo, timidamente, si gettano le premesse di un pensiero scientifico e laico e si crea un varco che nel Settecento fa riemergere prepotentemente la dimensione sociale e politica della pedagogia.

Tra il 1700 ed il 1800 si assiste, così, al rinnovamento ed alla laicizzazione del dibattito pedagogico per giungere con i modelli pedagogici di orientamento marxista all'inserimento dei progetti educativi nel più vasto programma di emancipazione socio-politica delle classi popolari¹.

A partire da questi presupposti, nel Novecento prendono forma processi emancipativi sempre più diffusi e radicali grazie all'avvento definitivo delle masse nella vita politica, culturale ed economica dei moderni Stati nazionali. Si afferma, allora, l'esigenza di formare il cittadino come soggetto avente una precisa *identità* nazionale, che si intreccia e si scontra anche con l'*identità* relativa all'appartenenza ad una determinata classe sociale.

Il Novecento, nella sua contraddittorietà, si caratterizza anche per la coeva e dialettica affermazione di processi omologanti e conformativi, che sfociano nella costruzione di regimi totalitari in cui l'educazione diviene sinonimo di indottrinamento.

Nell'età della globalizzazione, il disinteresse dei cittadini nei confronti della *res-publica* costituisce una delle cifre ermeneutiche di fondo dell'odierna "*società liquida*".

In ambito pedagogico diffidare della partecipazione vuol dire contribuire a perpetuare sul piano delle pratiche educative forme di trasmissione della conoscenza che tendono a relegare i soggetti in formazione in una condizione di mera passività e ripetitività, facendo prevalere la scuola del banco, della competizione e del nozionismo sulla scuola del fare, della riflessione e della co-costruzione dialogica ed attiva delle conoscenze. All'eclissi del dialogo fa riscontro l'eclissi stessa della democrazia, in quanto il dialogo ne costituisce la sua stessa *sostanza*².

¹ F.M. Sirignano, *Per una pedagogia politica*, Editori Riuniti, Roma 2015, pp. 30-31.

² E. Frauenfelder, *Il denigrato dono di Zeus e i talebani*, in E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi (a cura di), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Liguori, Napoli 2011, pp. 1-5.

Nelle moderne democrazie rappresentative il dialogo tra le parti dovrebbe essere svolto dai partiti politici. Tuttavia, questi appaiono incapaci di offrirsi come portatori di interessi *per* il popolo, in quanto la raccolta di consensi sembra averli trasformati in comitati elettorali permanenti, che si sostituiscono alla comunicazione delle progettualità. Le elezioni, assunte come fine ultimo del dibattito politico, fomentano la retorica imbonitrice: l'*agorà* da spazio dialogico – anche a causa della centralità e pervasività dei social network – si è trasformata in un'arena virtuale in cui le informazioni sono comunicate in maniera frammentaria, dando spazio alle "bufale" e alla violenza linguistica nei confronti di chi non si allinea alle volontà dei "registri occulti" che spesso si nascondono dietro gruppi e movimenti presentati come *novità*.

I luoghi dell'impegno educativo e civile sono stati trasferiti dalle piazze e dai luoghi pubblici di aggregazione ad internet, finendo per adottare il *modus operandi* dei forum e dei social. Dal punto di vista comunicativo, all'argomentazione e all'analisi si preferiscono gli *slogan* e la responsabilità di gesti e linguaggi viene sostituita da frasi semplici e ad effetto. Queste ultime risultano più adatte alle logiche della rete, ma svuotano di significato e di storia le parole, fomentando l'odio sociale e la disinformazione.

La differenza che sussiste tra forme autenticamente democratiche dell'esercizio politico e forme populiste dello stesso è ben colta da Zizek, quando osserva che:

la differenza fondamentale tra una politica emancipatrice radicale e una politica populista è che la prima è attiva, impone e rafforza la sua visione, mentre il populismo è fondamentalmente re-attivo, il risultato di una reazione al disturbo arrecato da un invasore. In altre parole il populismo rimane una versione della politica della paura: mobilita le masse accrescendo la paura nei confronti di un agente esterno corrotto³.

Per il filosofo sloveno, il rischio maggiore per la democrazia consiste nella falsa partecipazione a cui sono chiamati i cittadini attraverso espressioni *feticiste* della politica che, oscillando tra fondamentalismi e cinismo, finiscono col conculcare la libertà di scelta⁴.

Il nostro tempo non può, per queste ragioni, essere considerato un *tempo politico* nell'ottica di Zagrebelsky e parlare di democrazia

³ S. Zizek, *Dalla tragedia alla farsa. Ideologia della crisi e superamento del capitalismo*, Ponte alle Grazie, Milano 2010, p. 81.

⁴ *Ivi*, p. 85.

nel contesto attuale sarebbe solo una “messa in scena” o una *farsa*, per dirla con Žižek. La *farsa* consente ai regimi oligarchici o ai populismi di mimetizzarsi con il regime democratico e conduce in realtà all’*impasse della società della scelta*. Tuttavia, come ricorda Bobbio, la forma democratica contiene in sé la possibilità di superare i suoi mali peggiori perché essa, oltre ad essere un’*abitudine*⁵, è anche l’unico sistema che permette il cambiamento in condizioni di pace. Essa però si alimenta del difficile compito di riconoscere e “inventare” storicamente quei “diritti dell’uomo al di sopra dei singoli stati”: i diritti della nuova generazione, che:

“[...] nascono tutti dai pericoli alla vita, alla libertà e alla sicurezza, provenienti dall’accrescimento del progresso tecnologico. Bastino questi tre esempi che sono al centro del dibattito attuale: il diritto a vivere in un ambiente non inquinato [...] il diritto alla privacy [...] il diritto, l’ultimo della serie, che sta già sollevando dibattiti nelle organizzazioni internazionali, [...] alla integrità del proprio patrimonio genetico, che va ben oltre il diritto alla integrità fisica [...]”⁶.

La necessità di rivedere, reinterpretare, innovare e creare nuove costellazioni giuridico-politiche capaci di dare una risposta ai problemi implica che la forma autenticamente democratica di convivenza civile potrebbe trovare la sua sostanzialità in un progetto di pedagogia impegnata, che, individuando nell’educazione un vettore di orientamento permanentemente *in fieri* – rivolto tanto alla formazione delle classi dirigenti quanto alla formazione dei cittadini comuni – renda tutti i soggetti che dovrebbero operare nell’“*agorà*” responsabili ai più vari livelli della costruzione culturale e politica legata al cambiamento.

Si ricordi che già negli anni Settanta, Schumacher osserva che i politici e gli amministratori devono essere educati “quanto basta per cogliere il senso di ciò che sta avvenendo e per sapere cosa vogliono dire gli scienziati quando parlano”⁷, in quanto ad essi spetta il difficile compito di interpretare i dati *neutrali* della scienza. I risultati della ricerca scientifica, infatti, non sono finalizzati ad un impiego precipuo fino a quando la società, attraverso l’arte della politica, non decide come impiegarli per il benessere collettivo e per la qualità della vita di

⁵ N. Bobbio, *La democrazia tra promesse non mantenute e nuove utopie*, in G. Zagrebelsky, *Contro la dittatura del presente. Perché è necessario un discorso sui fini*, Laterza, Roma-Bari 2014, pp. 67-71.

⁶ N. Bobbio, *L’età dei diritti*, Einaudi, Torino 2014, pp. 263-264.

⁷ E.F. Schumacher, *Piccolo è bello. Uno studio di economia come se la gente contasse qualcosa*, Mursia, Milano 2011, p. 85.

ciascuno. Shumacher osserva che, tuttavia, anche gli scienziati hanno il dovere di riflettere sul significato dell’esistenza, “perché ovviamente è assai avventato mettere un grande potere nelle mani della gente senza prima essersi assicurato che questa abbia un’idea ragionevole su cosa farsene”⁸.

Non in ultimo, i cittadini sono chiamati a prendere decisioni sui *diritti di nuova generazione* ed a loro spetta il compito di interrogarsi sulle difficili questioni etiche poste dalla scienza e dalla politica europea, soprattutto per quanto riguarda le nuove possibilità concesse dalla tecnica e le diverse modalità economiche e lavorative da ridefinire alla luce della crisi ecologica. Solo per fare degli esempi, gli ultimi decenni hanno visto impegnati i cittadini nella scelta di questioni quali l’aborto, l’eutanasia, l’utilizzo delle risorse idriche ed energetiche, le politiche monetarie e la rappresentanza in Europa ed oggi vengono strumentalmente coinvolti – spesso dalla propaganda – sul tema dell’accoglienza o meno nei confronti degli immigrati.

Questa idea di educazione intesa come un percorso culturale capace di rendere possibile la *scelta*, sembra rappresentare il modello più adeguato a rispondere alle esigenze dei cittadini del terzo millennio. Infatti, tale modello presuppone che siano predisposti itinerari in cui definire idee, valori e scopi, nel cui ambito si possa costruire, condividendo e reinventandolo continuamente, un *senso* della vita umana sulla cui base poter prendere delle scelte ponderate per sé e per la collettività.

Tra le *emergenze* che la riflessione pedagogica *militante* è chiamata ad affrontare vi è la necessità di favorire il passaggio da una società multiculturale, come quella in cui attualmente siamo immersi (dove le differenze sono semplicemente *tollerate*), ad una società *interculturale* in cui le differenze siano considerate come risorsa e come fattore di arricchimento per tutti⁹; ciò può avvenire solo a partire da un modello formativo che consideri prioritaria l’educazione dei cittadini alla democrazia.

Il dibattito pedagogico contemporaneo ha avviato da tempo un serrato confronto sui problemi posti all’educazione dalla *società complessa*, che sono soprattutto legati all’emergere della categoria della *differenza*, intesa come elemento caratterizzante la società attuale in

⁸ Ivi, p. 86.

⁹ Cfr. M. Santerini, *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori, Milano 2017.

contrapposizione al principio dell'*identità* che per molti secoli è stato a fondamento della cultura occidentale, agendovi come criterio regolatore capace di annientare e sconfiggere ogni tentativo di dare spazio all'*alterità*, ad un pensiero diverso¹⁰.

Occorre riflettere sul fatto che l'esperienza migratoria, soprattutto se vissuta nelle condizioni disumane dei disperati che approdano nel nostro Paese in condizioni disumane, stipati nelle carrette del mare, comporta una pesante alterazione della propria identità personale.

L'immigrato perde la propria singolarità ed entra a far parte di un gruppo indistinto, spesso privo di connotazioni etniche: la sua collocazione è spesso, per gli altri, all'interno della categoria degli "extra-comunitari".

Tale condizione determina una dolorosa perdita di autostima, derivante dalla scissione tra l'opinione che egli possiede di sé come persona e l'opinione che gli altri gli mostrano di avere di lui. Gli altri gli rimandano una immagine di sé umiliante, che egli inizialmente non riconosce, ma finisce per restargli cucita addosso, alimentando sentimenti contrapposti di rassegnazione e di rabbia.

A ciò si aggiunge il disorientamento che deriva dal trovarsi immerso in un mondo ostile, indifferente, di cui non conosce la lingua e non riesce a decifrare i segni.

Dall'altra parte, dalla parte dei componenti il gruppo etnico ospitante, la presenza consistente di elementi estranei, portatori di modelli culturali diversi, determina l'insorgere di sentimenti di ansia, alimenta insicurezza generando reazioni di chiusura e di aggressività nei confronti dell'estraneo.

La difesa nei confronti dell'altro viene attuata alzando barriere culturali basate sul pregiudizio etnico di "inferiorità" che di fatto discrimina ed emargina il diverso.

Una azione pedagogica inclusiva deve essere in grado di sradicare il pregiudizio favorendo processi di socializzazione e di integrazione degli immigrati nel contesto sociale. Il pregiudizio non è innato ma, come testimonia uno studio di Adorno condotto negli anni '50, esso è collegato ad un atteggiamento mentale di "etnocentrismo", prodotto da una educazione familiare molto rigida, di tipo autoritario, che finisce per determinare nell'individuo sentimenti ostili verso bersagli tipici, come i membri di altri gruppi etnici.

¹⁰ M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Edizioni ETS, Pisa 2017, pp. 9-17.

Giovani migranti e progetti di vita

"Secondo alcuni studiosi (Mezzadra, 2001), le motivazioni a emigrare dei giovani e giovanissimi stranieri possono essere ricondotte ad una specie di "diritto di fuga", o di "fuga per sopravvivere" che questi giovani attuano di fronte a situazioni drammatiche, senza speranza di futuro. Si tratta per essi di fuggire da condizioni economiche e materiali precarie, guardando al raggiungimento di nuovi modelli e stili di vita che spesso vengono appresi tramite i mezzi di comunicazione di massa, o anche le rappresentazioni orali positive che ne fanno gli immigrati che di volta in volta fanno ritorno al loro paese. L'Europa percepita e vista insomma come un nuovo Eldorado, dalle mille possibilità.

È comunque un dato incontrovertibile l'aumento di minori stranieri nel nostro Paese. Una parte di loro arriva da sola, e rischia di essere reclutata dalla malavita, come pure di sparire o nell'illegalità attraverso sistemi di sfruttamento, che vanno dallo spaccio, al furto, allo sfruttamento sessuale, fino all'espanto di organi. Una parte invece se dai Centri di accoglienza passa in sistemi di assistenza territoriali e da lì può essere avviata alla scuola, ha maggiori *chances* di integrazione.

Non va dimenticato anche che l'immigrazione musulmana nel nostro Paese, in virtù dei ricongiungimenti familiari (moglie e figli che arrivano su richiesta del marito), si sta muovendo verso forme di maggiore stabilizzazione e comunque di una permanenza a lungo termine (Bennati, 2000).

I bambini che emigrano con la famiglia, o comunque accompagnati da un familiare vivono la fase preparatoria dell'emigrazione nella famiglia di origine, e sono presi e coinvolti in sensazioni e emozioni ambivalenti, in cui contemporaneamente sono immersi nei dubbi, nelle ansie, ma anche nella speranza e nell'aspettativa. Quando arrivano nel Paese di accoglienza devono necessariamente attraversare un periodo di instabilità e di precarietà in cui vivono insieme ai loro familiari, e debbono affrontare il lutto del distacco, la sofferenza per la sensazione di inadeguatezza, lo spaesamento dalle proprie radici culturali e linguistiche, il rimpianto per un passato che non ritornerà. Distaccarsi dal proprio Paese, dal proprio territorio richiede al bambino o bambina una elaborazione emotiva particolarmente difficile e complessa poiché si trova a vivere in un nuovo ambiente in gran parte sconosciuto senza avere le chiavi critiche per comprenderlo e farlo suo. «Le famiglie migranti e i bambini – nota Ivana Bolognesi – quando entrano nella scuola hanno già un loro vissuto di migrazione, reale per i genitori, talvolta soltanto simbolico per i figli» (Bolognesi, 2013). Va pure sottolineato che bambine e ragazze migranti presentano bisogni e specificità di *genere*, un fatto che a diversi studiosi dell'interculturalità e dell'accoglienza spesso sfugge, in quanto si tende a far riferimento all'infanzia immigrata nel suo complesso. Al contrario, nelle possibili ricadute dell'incontro tra culture diverse, tra prefigurazioni tanto lontane e diverse del "destino femminile",

non possiamo non tener conto dell'essere nella migrazione bambine o adolescenti. Ad esempio può essere molto difficile per una ragazzina immigrata di cultura islamica gestire la conflittualità con il modello familiare, e materno in particolare e le relative aspettative sessuali sul mercato matrimoniale e le forti suggestioni di ben altro tipo che le derivano dal mondo extrafamiliare, coetanei e coetanee, scuola, comunicazione, tempo libero. Dalle mutilazioni sessuali, all'uso del chador, all'osservanza a regole di inferiorità verso il maschile, alle norme e tradizioni matrimoniali, molti sono i temi controversi che una adolescente si trova ad affrontare e a tentare di risolvere, divisa tra l'adesione alla tradizione che assicura la sicurezza, e il desiderio di evadere da un ruolo succube e subalterno in cui si tenta di incasellarla (Giusti, 2001; Vaccarelli, 2009; Loiodice, Ulivieri, 2017).

Il nuovo habitat dove i minori di origine straniera crescono spesso non offre le migliori opportunità per essere capito e decodificato, anzi tende a non svolgere attività di sostegno e di tutela ai piccoli in difficoltà. Scrive a questo proposito Ivana Bolognesi:

Essere diventati 'figli di genitori immigrati' implica non solo uno spostamento geografico dal proprio paese ad un altro, ma anche uno spostamento quotidiano tra due contesti culturali distinti, talvolta distanti e lontani, che acquisiscono sempre più per il bambino un valore simbolico e affettivo: la casa come luogo in cui vive la propria cultura e la propria lingua madre, dove si trovano le radici simboliche dei componenti, e la scuola come luogo in cui vive un'altra cultura, dove si apprendono altri modelli culturali, un'altra lingua in cui si costruiscono legami importanti con i coetanei e con gli adulti che diventeranno una guida per la comprensione del mondo esterno (Bolognesi, 2015, pp. 132-133).

Non dobbiamo dimenticare infatti che il percorso migratorio nei suoi diversi momenti (l'arrivo, l'accoglienza o invece il rigetto, il tentativo della stabilizzazione, la decisione della permanenza, l'eventuale ricongiungimento familiare, ecc.) costituisce un evento aggressivo nei confronti della struttura originaria del sé tra i più emblematici, e va considerato che il soggetto può reagire a tale difficoltà con una ampia varietà di comportamenti. Può attuare, sia pure con difficoltà, la rivisitazione e aggiornamento dei propri codici interni e esterni con i quali è cresciuto e si è strutturato; oppure può agire per preservare e conservare a tutti i costi i codici stessi che ha interiorizzato (Demetrio, 2000).

Ci sono anche i minori "di seconda generazione" che vivono con la propria famiglia integrata nel nostro Paese, fanno parte di reti familiari e di connazionali. Molti di essi sono nati in Italia o sono arrivati piccolissimi nel nostro Paese, per ricongiungimenti familiari. Di conseguenza hanno vissuto nelle nostre città, hanno frequentato i nostri istituti scolastici e parlano e scrivono correttamente la nostra lingua (Falteri, Giacalone, 2011). Soprattutto di questi ultimi si è occupata la ricerca di Ateneo, che in questo volume viene presentata".

S. Ulivieri, *L'infanzia migrante ieri e oggi*, in S. Ulivieri (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*, Edizioni ETS, Pisa 2018, pp. 34-36.

Il pregiudizio viene quindi appreso in famiglia; viene poi stabilizzato nella scuola attraverso la trasmissione di un unico modello culturale e linguistico. La cultura di un gruppo è costituita da un insieme di norme, di valori, di credenze ereditate dal passato e che consentono al gruppo di costruire una visione unitaria della realtà ma non monolitica, aperta a possibili rielaborazioni. In un tale contesto l'intervento educativo può avere una funzione dinamicizzante se è teso a provocare una rilettura critica ed attenta della cultura e della storia nazionale, capace di produrre cambiamenti negli atteggiamenti, nella coscienza collettiva, ed elaborare un modello capace di accogliere in sé i contributi di tutte le culture che possa aiutarci a realizzare un nuovo modo di vivere insieme, riconoscendo a ciascuno il diritto a veder rappresentata ed apprezzata la propria peculiarità¹¹. Il percorso da compiere richiede entusiasmo, convinzione piena, volontà di modificare l'esistente, apertura al cambiamento. È un percorso obbligato nell'ottica dell'edificazione di una società interculturale e richiede un cambiamento di prospettiva, la capacità di abbandonare una visione etnocentrica per approdare ad una visione più ampia, capace di accogliere la complessità del reale. Parte integrante di un tale percorso deve essere una prassi educativa rispettosa della diversità culturale, attenta a costruire corrette relazioni interpersonali, nella prospettiva di una futura società multietnica in cui possano coesistere, senza conflitto, elementi di culture diverse. La consistente presenza di immigrati sul nostro territorio pone oggi a noi italiani problemi con cui non ci siamo mai confrontati, costringendoci a riflettere sulle effettive conseguenze che possono scaturire in campo educativo dal riconoscimento della diversità sociale, culturale e religiosa dei nuovi venuti.

In ambito pedagogico il discorso interculturale è nato sotto la spinta della crescente presenza di immigrati stranieri, come tentativo di fornire risposte ad una serie di problemi. La risposta in chiave pedagogica è stata quella di prestare una attenzione forte alle differenze culturali, con l'obiettivo di promuovere una cultura delle rispetto delle differenze etniche, favorendo un clima di interscambio e di reciproca comprensione.

¹¹ Cfr. R. Brown, *Psicologia del pregiudizio*, Il Mulino, Bologna 2013; S.J. Gould, *Intelligenza e pregiudizio. Contro i fondamenti scientifici del razzismo*, Il Saggiatore, Milano 2016; F. Zannoni, *Stereotipi e pregiudizi*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, cit., pp. 607-617.

2.2. La scuola di fronte all'emergenza interculturale

Come viene sottolineato con forza nell'*Appello per l'educazione interculturale in Italia* sottoscritto dal Gruppo di Pedagogia interculturale della SIPED coordinato da Massimiliano Fiorucci, Franca Pinto Minerva e Agostino Portera "l'educazione interculturale richiede un impegno costante che ha luogo nella scuola e nella società a tutti i livelli nel quadro di processi di *lifelong learning* dei soggetti e delle comunità"¹²: la scuola, quindi, si presenta come il *cuore pulsante* da cui deve partire l'educazione interculturale in quanto essa è istituzionalmente deputata non solo all'istruzione, ma anche alla trasmissione di modelli di comportamento e alla formazione complessiva del soggetto inteso come essere sociale. Nell'ambito di una prospettiva interculturale la scuola ha il compito di favorire nei giovani l'instaurarsi di un atteggiamento mentale aperto al cambiamento, pronto ad accogliere nuovi schemi culturali senza preclusioni pregiudiziali.

L'approccio interculturale nella normativa scolastica del nostro Paese è maturato lentamente nell'arco di trent'anni partendo da una concezione di *pedagogia compensativa*, vista come appendice al normale lavoro didattico ed approdando infine ad una visione in cui l'interculturalità è l'elemento fondante dell'educazione complessiva dell'alunno e come tale presiede alla progettazione educativa a prescindere dalla presenza di alunni immigrati.

In sintonia con una tale visione, la normativa più recente, attraverso *Le Nuove Linee Guida del 2014* e *le Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018 (che completano il processo già avviato dalla Legge 107/2015) offre un'importante rassegna di indicazioni e di soluzioni didattiche volte ad evitare fenomeni di "*segregazione formativa*" garantendo la piena inclusione scolastica. [...]

Nel 2006, con circolare ministeriale n. 24 del 1 marzo, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca emanava le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* con l'obiettivo di presentare un insieme di orientamenti condivisi sul piano culturale ed educativo e di dare suggerimenti di carattere organizzativo e didattico al fine di favorire l'integrazione e la riuscita scolastica e formativa degli alunni stranieri. Successivamente sono intervenute novità normative, nuove esigenze e richieste di indirizzo provenienti da quanti lavorano nella scuola e dalla società e che derivano soprattutto dalla

¹² M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, cit., p. 618.

ricchissima e proficua esperienza delle nostre scuole autonome che hanno disegnato il modello italiano di integrazione in questi anni.

*Le Nuove Linee Guida del 2014*¹³ rappresentano perciò uno strumento di lavoro per dirigenti scolastici, insegnanti, genitori, operatori delle associazioni, a cui spetta il compito di individuare le modalità con le quali affrontare ciascuna situazione nella consapevolezza che lo studente di origini straniere può costituire un'occasione per ripensare e rinnovare l'azione didattica a vantaggio di tutti, un'occasione di cambiamento per tutta la scuola.

Dalle Nuove Linee Guida per l'integrazione degli alunni stranieri del 2014

I parte – Il contesto

1. Scuola multiculturale o scuola internazionale?

I minori stranieri, come quelli italiani, sono innanzitutto persone e, in quanto tali, titolari di diritti e doveri che prescindono dalla loro origine nazionale.

La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948, infatti, all'art. 2 afferma che: "Ad ogni individuo spettano tutti i diritti e tutte le libertà enunciate nella presente Dichiarazione, senza distinzione alcuna per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione"; principi confermati dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989, ratificata dall'Italia nel 1991. Si tratta di Dichiarazioni che l'Italia ha fatto proprie, le quali valgono sul nostro territorio e costituiscono un punto fermo per le politiche e gli interventi che sono rivolti o che coinvolgono bambini, ragazzi, adolescenti provenienti da tutto il mondo che vivono da noi.

È giusto oggi riconoscere la coerenza nel tempo e il successo del nostro modello di integrazione che si è costruito nel tempo, sulla base del diritto e del riconoscimento delle buone pratiche di scuole inclusive.

La tutela del diritto di accesso a scuola del minore straniero trova la sua fonte normativa nella legge sull'immigrazione n. 40 del 6 marzo 1998 e nel decreto legislativo n. 286 del 25 luglio 1998 "Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero" che riunisce e coordina gli interventi in favore dell'accoglienza e integrazione degli immigrati, ponendo particolare attenzione all'integrazione scolastica. La legge n. 189 del 30 luglio 2002 ha confermato le procedure di accoglienza degli alunni stranieri a scuola.

¹³ Proprio in scadenza del suo mandato di Ministro, l'On. Carrozza ha emanato il 19 febbraio 2014 (attraverso la nota 4233) le nuove "*Linee guida*" per l'integrazione degli alunni stranieri.

Il quadro normativo, imperniato sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, regolata dal DPR n. 275/99, ha consentito e consente di affrontare tutti gli aspetti connessi con l'integrazione degli stranieri, con soluzioni flessibili adattate al particolare contesto in cui opera ciascuna scuola.

La legge di riforma dell'ordinamento scolastico, n. 53/2003, contiene poi elementi idonei allo sviluppo delle potenzialità di tutti gli allievi attraverso la personalizzazione dei piani di studio per la costruzione di percorsi educativi e didattici adeguati a ciascuno studente.

Il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (ottobre 2007) redatto dall'Osservatorio nazionale istituito dal Ministero della pubblica istruzione nel dicembre 2006, definisce i principi e le azioni fondamentali di un possibile "modello" italiano.

Così l'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti. La scuola infatti è un luogo centrale per la costruzione e condivisione di regole comuni, in quanto può agire attivando una pratica di vita quotidiana che si richiami al rispetto delle forme democratiche di convivenza e, soprattutto, può trasmettere i saperi indispensabili alla formazione della cittadinanza attiva. Infatti l'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia quella di una convivenza tra comunità etniche chiuse ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco riconoscimento e arricchimento delle persone nel rispetto delle diverse identità ed appartenenze e delle pluralità di esperienze spesso multidimensionali di ciascuno, italiano e non.

Il documento *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, del novembre 2012, conferma la scelta dell'educazione interculturale: "una molteplicità di lingue e culture sono entrate nella scuola. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. A centocinquanta anni dall'Unità l'italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia...".

Il successo di questo approccio è oggi pienamente attestato. Secondo una recente indagine della Commissione europea, condotta da Eurydice, *L'Integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa* (Bruxelles, 2009) la maggior parte dei Paesi ha introdotto varie misure di sostegno per aiutare gli alunni e le famiglie immigrate; in particolare nel campo dell'apprendimento della lingua del paese ospite.

Sui risultati delle strategie di integrazione scolastica degli alunni di origine straniera si è prodotta negli ultimi anni una vasta letteratura, basata anche su indagini comparative internazionali come OCSE-PISA e sulle rilevazioni nazionali dei risultati di apprendimento condotte dai sistemi di valutazione. Le criticità che emergono costituiscono un quadro di riferimento essenziale per l'adozione delle misure specifiche. Ma va anche sottolineato che, nel confronto internazionale, il nostro sistema di istruzione mostra una progressiva capacità di integrazione dei bambini e ragazzi non italiani.

2. Chi sono gli alunni di origine straniera

La presenza di alunni stranieri è un dato strutturale e riguarda tutti i livelli del sistema scolastico. Essa ha avuto, nel nostro Paese, un fortissimo tasso di crescita, da 100 a oltre 800 mila alunni nell'arco di dieci anni, anche se il tasso di crescita, intorno a 60-70.000 unità all'anno, sta subendo un rallentamento. La trasformazione più significativa, e con più incidenza sui percorsi formativi, riguarda il forte aumento degli alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia, in modo particolare nella scuola dell'infanzia, nella primaria e secondaria di primo grado. Si riduce invece il numero dei neo-arrivati.

La necessità di approfondire i fenomeni legati ai processi di immigrazione ha fatto sì che a partire dall'anno 2007-2008 il sistema informativo del Ministero dell'Istruzione iniziasse a rilevare il dato sugli alunni stranieri nati in Italia e sugli alunni stranieri di recente immigrazione, entrati nel sistema scolastico italiano nell'ultimo anno. Gli alunni nati in Italia e i neo arrivati sono, per certi aspetti, due lati opposti del "pianeta" alunni stranieri. L'esperienza scolastica di uno studente che è stato scolarizzato esclusivamente nelle scuole italiane è senza dubbio diversa da quella di un alunno appena arrivato in Italia, soprattutto se adolescente, senza conoscenza della lingua italiana e delle regole, del funzionamento delle scuole, degli stili di insegnamento, a volte molto diversi da quelli del Paese di provenienza.

Per gli studenti stranieri nati in Italia l'ostacolo linguistico, che rappresenta uno dei problemi maggiori per l'inserimento in una classe e per il percorso di apprendimento nei primi anni, è quasi sempre superato, anche se per diverse ragioni non assicura uno sviluppo automatico delle competenze linguistiche necessarie al proseguimento degli studi nel secondo ciclo.

Contemporaneamente, l'esperienza di questi anni ha messo in evidenza la necessità di prestare attenzione a nuove tipologie di studenti con problematiche interculturali e di integrazione, anche se forniti di cittadinanza italiana.

Il quadro complessivo dei gruppi cui si riferiscono le presenti linee guida potrebbe allora ampliarsi e articolarsi maggiormente.

Vediamo in dettaglio alcune locuzioni che indicano particolari situazioni.

Alunni con cittadinanza non italiana. Sono gli alunni che, anche se nati in Italia, hanno entrambi i genitori di nazionalità non italiana. Una simile definizione ha rilevanza dal punto di vista burocratico e procedurale, visto che a questa tipologia di alunni devono essere applicate le norme previste dalla normativa sui cittadini stranieri residenti nel nostro Paese. Dal punto di vista didattico, tuttavia, è più rilevante operare ulteriori distinzioni.

Alunni con ambiente familiare non italofono. Alunni che vivono in un ambiente familiare nel quale i genitori, a prescindere dal fatto che usino o meno l'italiano per parlare con i figli, generalmente possiedono in questa lingua competenze limitate, che non garantiscono un sostegno adeguato nel percorso di acquisizione delle abilità di scrittura e di lettura (importantissime nello sviluppo dell'italiano per lo studio) e che alimentano un sentimento più o meno latente di "insicurezza linguistica".

Bisogna sottolineare, però, che questi alunni sono spesso estremamente competenti, e talvolta alfabetizzati, nella lingua d'origine della famiglia perché hanno frequentato la scuola nel Paese d'origine, o perché studiano la lingua con l'aiuto dei genitori o di associazioni gestite all'interno di ciascuna comunità. Queste competenze vanno tenute in grande considerazione perché aiutano a combattere l'insicurezza linguistica e agevolano considerevolmente i processi cognitivi legati all'acquisizione dei meccanismi di letto-scrittura in italiano.

Minori non accompagnati. Alunni provenienti da altri Paesi che si trovano per qualsiasi ragione nel territorio dello Stato privi di assistenza e rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti legalmente responsabili. Per questi alunni, la legge prevede norme specifiche (vedi più avanti). Anche quando, a seguito di procedure di accoglienza o di affidamento, essi vengono stabilmente accolti nel percorso scolastico. Per il loro inserimento si dovrà tenere conto che, a causa delle pregresse esperienze di privazione e di abbandono, anche le competenze nella lingua d'origine – oltre a quelle in italiano – potranno risultare fortemente limitate rispetto all'età anagrafica dell'alunno, rendendo necessaria l'adozione di strategie compensative personalizzate.

Alunni figli di coppie miste. Le coppie miste sono in aumento, segno di un processo di integrazione che si sta consolidando. Dunque sono in aumento gli alunni con uno dei genitori di origine straniera. Differiscono dal gruppo precedente per due aspetti rilevanti: hanno cittadinanza italiana (perché la acquisiscono dal genitore italiano) e le loro competenze nella lingua italiana sono efficacemente sostenute dalla vicinanza di un genitore che, di solito, è stato scolarizzato in Italia.

Questa particolare circostanza influisce positivamente sulla sicurezza linguistica del bambino, sul suo inserimento scolastico e sul processo di acquisizione della lingua per lo studio. Spesso il genitore straniero utilizza con il figlio la propria lingua d'origine, eventualmente stimolandolo ad apprendere anche in forma scritta. Il bilinguismo che ne deriva può risultare molto proficuo, sia sul piano cognitivo, sia sul piano affettivo ed emotivo.

Alunni arrivati per adozione internazionale. I bisogni educativi e didattici degli alunni adottati di origine straniera sono diversi da quelli che sono in Italia con le loro famiglie. D'altra parte, accade spesso che questi alunni risultino al contrario "invisibili" all'interno delle classi, perché sono cittadini italiani a tutti gli effetti, spesso sono giunti in Italia nella prima infanzia e sono cresciuti in un ambiente familiare totalmente italofono.

Per l'inserimento scolastico di questi alunni sono da prevedere interventi specifici, che prevedano percorsi personalizzati, sia in considerazione di eventuali pregresse esperienze di privazione e abbandono, sia per consolidare l'autostima e la fiducia nelle proprie capacità di apprendimento.

Alunni rom, sinti e caminanti. Sono i tre principali gruppi di origine nomade, ma spesso oggi non nomadi, presenti in Italia, al cui interno sono presenti molteplici differenze di lingua, religione, costumi. Una parte di essi proviene dai paesi dell'Est Europa, anche da paesi membri dell'UE, spesso di

recente immigrazione e non possiede la cittadinanza italiana. Un'altra parte appartiene invece a famiglie residenti in Italia da molto tempo ed ha cittadinanza italiana, spesso da molte generazioni.

La partecipazione di questi alunni alla vita della scuola non è un fatto scontato. Si riscontra ancora un elevatissimo tasso di evasione scolastica e di frequenza irregolare. Non bisogna però ritenere che questi comportamenti derivino esclusivamente da un rifiuto ad integrarsi: accanto a fattori di oggettiva privazione socio-economica, vi è infatti una fondamentale resistenza psicologica verso un processo – quello della scolarizzazione – percepito come un'imposizione e una minaccia alla propria identità culturale, cui si associano, d'altra parte, consuetudini sociali e linguistiche profondamente diverse dalle nostre. Basti pensare al fatto, fondamentale, che il romani – la lingua delle popolazioni nomadi – è un idioma tradizionalmente non scritto, usato per l'interazione "faccia a faccia" e per la codificazione di una ricchissima ed elaborata tradizione orale del sapere di queste comunità. I bambini rom sono quindi abituati ad imparare interagendo direttamente, in modo personale e concreto, con i membri della propria comunità, e per questo appaiono poco inclini a prestare attenzione al discorso, anonimo ed astratto, rivolto dall'insegnante all'intera classe.

Lavorare con alunni e famiglie rom, sinti e caminanti richiede molta flessibilità e disponibilità ad impostare percorsi di apprendimento specifici e personalizzati, che tengano conto del retroterra culturale di queste popolazioni. Una lunga esperienza delle scuole ha consolidato molte buone pratiche con tale approccio.

Studenti universitari con cittadinanza straniera. Benché le Università italiane ospitino una bassa percentuale di studenti stranieri (3,8% del totale degli iscritti nell'anno accademico 2011/2012) rispetto ad altri Paesi, è importante ricordare che questa fascia di popolazione studentesca è in progressivo aumento.

Fino a dieci anni fa essa era costituita interamente da giovani formati all'estero e desiderosi di acquisire un titolo accademico in Italia. Oggi, accanto agli studenti stranieri che continuano ad arrivare per questo motivo, soprattutto dalla Cina, si osservano anche ragazzi nati in Italia da genitori stranieri, albanesi e rumeni soprattutto (le cosiddette "seconde generazioni"), giovani dell'area mediterranea, ecc. Questo fenomeno potrà costituire, come è avvenuto in passato per molti altri Paesi di più antica immigrazione (p.es. l'Australia o la Germania) un potente vettore di internazionalizzazione per il nostro sistema universitario. La crescita di accordi bilaterali e multilaterali rafforza tale prospettiva, entro un trend di globalizzazione del sapere.

3. Le scelte nella scuola degli adolescenti e il passaggio all'università

Tra le novità di maggiore importanza c'è lo sviluppo della scolarizzazione nel secondo ciclo. L'accesso degli studenti stranieri alla scuola secondaria di secondo grado è diventato consistente solo nell'ultimo decennio, in correlazione con la progressiva stabilizzazione di gran parte della popolazione immigrata e con il progressivo passaggio al successivo grado di istruzione degli

alunni non italiani che avevano frequentato le nostre scuole di base.

Ci sono alcune specificità della scolarizzazione straniera nel secondo ciclo dell'istruzione che meritano di essere attentamente considerate.

La prima riguarda il rapporto tra nati in Italia e nati all'estero. Se nella scuola dell'infanzia e nella primaria la quota dei nati in Italia sul totale degli iscritti stranieri è ormai largamente maggioritaria, nella secondaria di primo grado si avvicina a un terzo e in quella di secondo grado è invece ancora nettamente minoritaria. Considerato lo svantaggio relativo – in termini di ritardi, ripetenze e *performance* scolastiche – dei nati all'estero rispetto ai nati in Italia, è evidente che è il secondo ciclo di istruzione quello in cui, al momento e per un tempo prevedibilmente non brevissimo, si addensano le maggiori criticità. Nella scuola secondaria di secondo grado è quindi della massima importanza assicurare una migliore efficacia alle strategie di prevenzione dell'insuccesso e della dispersione scolastica e formativa. Le spiccate differenze, inoltre, tra gli studenti italiani e quelli di origine straniera in ordine alla scelta dei percorsi di studio successivi alla scuola secondaria di primo grado suggeriscono di migliorare i processi di orientamento, al duplice fine di scongiurare sia il rischio del non proseguimento nel secondo ciclo, sia quello di scelte di percorso e di indirizzo determinate più dalla condizione socio-economica che dalle capacità e dalle vocazioni effettive degli studenti. Si tratta di priorità che, derivando in primo luogo dal profilo universalistico della normativa sul diritto a pari opportunità educative di tutti i giovani presenti nel territorio nazionale, guardano anche alla necessità di evitare il sedimentarsi di stratificazioni e contraddizioni sociali potenzialmente problematiche per il futuro del Paese. Gli studenti stranieri adolescenti, nelle nostre scuole superiori e, in misura molto minore, nei corsi universitari, sono l'indiscutibile segnale di un'immigrazione che, stabilizzandosi, punta sempre di più sull'istruzione come ascensore sociale per i propri giovani. Ma proprio questa premessa deve spingere il nostro sistema ad attivare ogni strategia atta a evitare difficoltà e delusioni diffuse, e dunque l'impossibilità di una piena integrazione, che possono generare sentimenti negativi nei confronti del Paese in cui le famiglie hanno scelto di vivere.

4. La cittadinanza

I dati sugli studenti stranieri nati in Italia e il loro progressivo aumento possono fornire un utile contributo per affrontare una delle questioni oggi maggiormente in discussione in tema di immigrazione: la riforma della normativa sull'acquisizione della cittadinanza. La legge sulla cittadinanza, datata 1992, è ritenuta da più parti non adeguata all'odierna realtà migratoria. Essa pone la cittadinanza come traguardo troppo lontano per chi arriva in Italia ma soprattutto per chi vi nasce, cresce, studia, dovendo aspettare la maggiore età per ottenerla. L'acquisizione della cittadinanza riguarda tutti gli immigrati ma assume particolare rilievo per i minori nati in Italia da genitori stranieri. Anche alla luce di questa realtà da più parti si propone di modificare la normativa sulla cittadinanza.

Con il termine Cittadinanza si vuole indicare non solo lo status formale di cittadino ma anche la capacità di sentirsi cittadini attivi, in grado di esercitare i diritti e di rispettare i doveri della società di cui si fa parte e di partecipare a pieno titolo al suo sviluppo. In tale prospettiva lo studio della Costituzione permette non solo di conoscere il Documento fondamentale della nostra democrazia ma anche di fornire una mappa di valori indispensabile per esercitare la cittadinanza da parte di chi ha scelto di vivere stabilmente in Italia.

Nel 2008, con la legge 169, fu introdotto il nuovo insegnamento "*Cittadinanza e Costituzione*". Inizialmente si individuò in esso una disciplina autonoma, valutabile e certificabile. Successivamente, in considerazione della connotazione non strettamente disciplinare dei suoi contenuti, *Cittadinanza e Costituzione* è stata diffusamente interpretata come area trasversale della quale devono farsi carico tutti i docenti salvo una specifica responsabilità del docente di storia per quanto riguarda l'insegnamento della Costituzione¹⁴.

In questa prospettiva, l'impegno delle scuole di sviluppare i valori e i contenuti della cittadinanza si inserisce nel più ampio contesto delle cittadinanza europea e delle normative internazionali sui diritti umani e dell'infanzia. Così l'educazione interculturale coinvolge tutti gli studenti, italiani e non, e viene ricondotta all'acquisizione di valori, conoscenze e competenze necessari non solo per la convivenza democratica, ma anche per un inserimento attivo nel mondo del lavoro, della cultura, dell'impegno sociale.

II parte – Indicazioni operative

1. La distribuzione nelle scuole degli alunni stranieri

In presenza di fenomeni di concentrazione di studenti con cittadinanza straniera, si ritiene proficua un'equilibrata distribuzione delle iscrizioni attraverso un'intesa tra scuole, organizzate in reti di scuole, e una collaborazione mirata con gli enti locali, avendo come riferimento normativo l'art. 7 del DPR 275/1999.

La costruzione di reti, associazioni e coordinamenti è rilevante non solo ai fini della distribuzione, ma più in generale per la costruzione di un'offerta formativa che riduca le disuguaglianze e i rischi di esclusione sociale per tutti.

Nell'ambito delle singole scuole, l'orientamento più diffuso è quello di favorire l'eterogeneità delle cittadinanze nella composizione delle classi, piuttosto che formare classi omogenee per provenienza territoriale o religiosa degli stranieri.

Specifiche esigenze didattiche possono richiedere la formazione temporanea di gruppi omogenei. È importante che in ciascuna fase ci sia il coinvolgimento dei genitori e delle famiglie, sia italiane che straniere, anche in forma associata, al fine di promuovere scelte consapevoli e responsabili, ed

¹⁴ Sul sito <http://www.indire.it/cittadinanzaecostituzione/index.php> sono raccolte le iniziative di formazione dei docenti per l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, i progetti sviluppati dalle scuole con la documentazione delle esperienze più significative.

è consigliato l'utilizzo di strategie di gestione delle differenze entro un approccio ispirato all'incontro, al reciproco riconoscimento e alla progressiva integrazione.

2. L'accoglienza

Con il termine "accoglienza" ci si riferisce all'insieme degli adempimenti e dei provvedimenti attraverso i quali viene formalizzato il rapporto dell'alunno e della sua famiglia con la realtà scolastica.

2.1 L'iscrizione

L'iscrizione costituisce per tutte le famiglie, sia italiane che straniere, un importante momento per effettuare una scelta pienamente rispondente alle esigenze formative dei propri figli.

Per i minori con cittadinanza non italiana, in base a quanto previsto dall'articolo 45 del DPR n. 349/1999, le procedure di iscrizione possono intervenire in corso d'anno, al momento in cui l'alunno arriva in Italia. Per gli studenti già inseriti nel sistema scolastico italiano, invece, che devono frequentare le prime classi della scuola primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado, le iscrizioni vengono effettuate nei tempi previsti dalle circolari ministeriali, solitamente nei mesi di gennaio e febbraio per la frequenza dell'anno scolastico successivo.

In entrambi i casi, all'atto dell'iscrizione, i genitori comunicano alla segreteria scolastica le informazioni essenziali relative all'alunno (codice fiscale, se ne è in possesso, nome e cognome, data di nascita, residenza). Il modulo di iscrizione, che ora è *online*, viene poi modificato e integrato dalle singole scuole, in modo che ciascuna famiglia possa esprimere le proprie scelte in merito alla richiesta del tempo scuola, della mensa e degli altri servizi previsti sulla base del POF e delle risorse umane e strumentali disponibili.

– L'iscrizione a inizio anno scolastico

A partire dalle iscrizioni effettuate per l'anno scolastico 2013/2014 presso scuole statali, le procedure da seguire sono esclusivamente *online*. Le famiglie devono registrarsi al portale www.iscrizioni.istruzione.it e poi compilare il modello di domanda predisposto dalla scuola prescelta. Per agevolare le famiglie, il Ministero ha già provveduto a tradurre in inglese tutte le informazioni utili per la compilazione delle domande di iscrizione e procederà a breve alla traduzione dei testi anche in altre lingue.

Nel caso in cui le famiglie non dispongano di un computer con collegamento ad internet, possono comunque rivolgersi a qualunque scuola del territorio per ottenere il necessario supporto, perché l'iscrizione online non deve mai essere fattore che impedisce il diritto allo studio.

Se la famiglia del minore straniero è in posizione di irregolarità e, quindi, lo studente non possiede il codice fiscale, la domanda va comunque compilata a cura della scuola, che procede con le stesse modalità che vengono utilizzate per l'inserimento degli alunni nell'anagrafe degli studenti. In questo caso, però, l'iscrizione scolastica, che corrisponde a un diritto di ogni minore,

non costituisce requisito per la regolarizzazione della presenza sul territorio italiano né per il minore né per i suoi genitori.

– L'iscrizione in corso d'anno

Qualora, invece l'iscrizione dell'alunno straniero avvenga ad anno scolastico già iniziato, l'istituzione scolastica provvede alla individuazione della classe e dell'anno di corso da frequentare, sulla base degli studi compiuti nel Paese d'origine.

Anche in questo caso, lo stato di irregolarità della famiglia dell'alunno non pregiudica l'iscrizione scolastica, essendo prioritario il diritto del minore all'istruzione.

Gli alunni stranieri vengono iscritti, in via generale, alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il Collegio dei docenti deliberi, sulla base di specifici criteri, l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto, tra l'altro, delle competenze, abilità e dei livelli di conoscenza della lingua italiana dell'alunno. In quest'ultimo caso è prevista al più l'assegnazione alla classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella anagrafica.

Qualora la scuola riscontri il caso di minori stranieri "non accompagnati", abbandonati o privi di genitori o di altri adulti legalmente responsabili della loro tutela, deve darne immediata segnalazione all'autorità pubblica competente per le procedure di accoglienza e affidamento, ovvero di rimpatrio assistito (art. 32 del D. Lgs. n. 286/1998).

2.2. La documentazione

Successivamente alla presentazione della domanda di iscrizione, sia *online* che in corso d'anno, la segreteria scolastica richiede alla famiglia la copia dei seguenti documenti. E da tenere presente, comunque, che l'attuale normativa in materia di auto certificazione si estende anche ai cittadini stranieri che, pertanto, possono autocertificare i propri dati anagrafici (identità, codice fiscale, data di nascita, cittadinanza).

– Permesso di soggiorno e documenti anagrafici

Il permesso di soggiorno viene rilasciato a uno dei genitori se l'alunno ha meno di 14 anni, direttamente all'alunno straniero se li ha già compiuti. Nell'attesa del rilascio del permesso di soggiorno, il dirigente scolastico accetta la ricevuta della questura attestante la richiesta.

In mancanza dei documenti, la scuola iscrive comunque il minore straniero, poiché la posizione di irregolarità non influisce sull'esercizio del diritto all'istruzione. Non vi è obbligo da parte degli operatori scolastici di denunciare la condizione di soggiorno irregolare degli alunni che stanno frequentando la scuola e che, quindi, stanno esercitando un diritto riconosciuto dalla legge.

– Documenti sanitari

La scuola è tenuta ad accertare se sono state praticate agli alunni le vaccinazioni obbligatorie, richiedendo la presentazione della relativa certificazione.

Se il minore ne è privo, la famiglia può rivolgersi ai servizi sanitari perché definiscano la situazione vaccinale ed eseguano gli opportuni interventi sanitari, se necessari. È importante che la scuola faciliti questo passaggio decisivo in termini di diritto alla salute.

In ogni caso, la mancanza di vaccinazioni non può precludere l'ingresso a scuola, né la regolare frequenza. Se il minore non è vaccinato e la famiglia dichiara di non voler provvedere, tale decisione deve essere comunicata alla ASL di competenza.

– Documenti scolastici

La scuola richiede la presentazione di adeguata certificazione (pagelle, attestati, dichiarazioni, ecc.) che specifichi gli studi compiuti nel Paese di origine. In mancanza di certificazioni, richiede ai genitori informazioni in merito alla classe e al tipo di istituto precedentemente frequentato. In tal caso, il dirigente scolastico può prendere contatto con l'autorità diplomatica o consolare italiana che rilascia una dichiarazione sul carattere legale della scuola estera di provenienza dell'alunno e sugli studi effettuati.

2.3 La gestione delle iscrizioni

Per favorire e agevolare uno sviluppo positivo del processo di apprendimento per tutti e garantire in particolare un'inclusione efficace degli alunni stranieri, è necessario programmare, in anticipo rispetto al momento delle iscrizioni, il flusso delle domande, realizzando azioni mirate, in cui siano coinvolti gli Uffici Scolastici Regionali, gli Enti Locali e le istituzioni scolastiche.

A tal fine, la circolare ministeriale n. 2/2010, ha previsto di fissare dei limiti massimi di presenza di studenti stranieri nelle singole classi, soprattutto se con ridotta conoscenza della lingua italiana. Essa prevede che il numero degli alunni con cittadinanza non italiana presenti in ciascuna classe non possa superare, di norma, il 30% del totale degli iscritti, al fine di realizzare una equilibrata distribuzione degli allievi con cittadinanza non italiana tra istituti dello stesso territorio. Il limite del 30% può comunque essere innalzato, con determinazione del direttore generale dell'ufficio scolastico regionale, qualora gli alunni stranieri siano già in possesso di adeguate competenze linguistiche (è questo il caso degli alunni stranieri nati in Italia o che hanno compiuto in scuole italiane il loro percorso scolastico). Lo stesso limite del 30% può essere ulteriormente ridotto, con motivato provvedimento del direttore generale dell'ufficio scolastico regionale, in presenza di alunni stranieri con una inadeguata padronanza della lingua italiana o comunque in tutti i casi in cui si riscontrino particolari livelli di complessità.

– Il ruolo degli Uffici Scolastici Regionali

Per garantire, di norma, il rispetto del limite del 30% delle iscrizioni nei singoli istituti scolastici, gli uffici scolastici regionali devono promuovere azioni mirate a regolare i flussi delle iscrizioni attraverso apposite conferenze di servizio dei dirigenti scolastici e intese tra scuole ed enti territoriali competenti per predisporre una gestione coordinata delle iscrizioni dei minori

stranieri, coinvolgendo prefetture, province, comuni.

Le istituzioni scolastiche devono prevedere anche la possibile revisione dei loro "bacini di utenza", rivedendone i confini, se utile alla regolamentazione delle iscrizioni. A questo proposito si fa notare che i cosiddetti "bacini di utenza" non esistono più come territorio di competenza di ogni scuola, obbligatorio ed esclusivo, ma in alcuni territori permangono come indicazione non vincolante per i cittadini oppure come criterio per l'attribuzione del punteggio in caso di esubero di domande rispetto alla capienza di una scuola.

E quanto mai opportuno, inoltre, che vengano organizzati incontri con i dirigenti delle scuole più direttamente coinvolte dai fenomeni migratori, con l'obiettivo di facilitare e riorganizzare le iscrizioni dei minori stranieri, soprattutto se di recente immigrazione.

Non va, poi, dimenticato che è indispensabile fornire un'informazione puntuale ai genitori degli alunni stranieri sull'offerta del servizio scolastico presente sul territorio, per favorire una loro scelta consapevole e prevenire quanto più possibile situazioni di iscrizioni superiori al 30%.

3. Il coinvolgimento e la partecipazione delle famiglie

Il momento dell'accoglienza e del primo inserimento risulta fondamentale per un corretto processo d'integrazione, perché in questa fase si pongono le basi per un percorso scolastico positivo.

Così, oltre alle informazioni sull'alunno e agli aspetti organizzativi e amministrativi, assume una notevole importanza la relazione con le famiglie degli alunni. È infatti necessario da parte della scuola instaurare un rapporto di ascolto con la famiglia per comprenderne le specifiche condizioni ed esigenze.

Accogliere la famiglia ed accompagnarla ad una graduale integrazione corrisponde a coinvolgerla e renderla partecipe delle iniziative e delle attività della scuola, condividendo un progetto pedagogico che valorizzi le specificità dell'alunno. In questo percorso la scuola può avvalersi di mediatori culturali o interpreti, per superare le difficoltà linguistiche ed anche per facilitare la comprensione delle scelte educative della scuola. L'esperienza insegna che è utile la creazione di un foglio informativo, tradotto nelle diverse lingue, che spieghi l'organizzazione della scuola e le diverse opzioni educative, contenente il calendario degli incontri scuola-famiglia ed una breve sintesi delle modalità di valutazione delle competenze, ecc.

Per un corretto inserimento degli alunni sono, altresì, importanti le associazioni di genitori. In questo contesto, infatti, lo scambio vicendevole di esperienze e suggerimenti tra le famiglie, una a supporto dell'altra, può fornire un positivo contributo all'integrazione dell'intero gruppo familiare (vedi il documento MIUR: Linee di indirizzo "Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa" del 22 novembre 2012).

Il coinvolgimento delle famiglie e l'informazione in diverse lingue sul funzionamento e sull'articolazione del sistema di istruzione, sugli obiettivi di apprendimento attesi, sull'organizzazione, sulla valutazione e sulle diverse attività delle scuole è di importanza cruciale nei processi di integrazione e di

orientamento e riorientamento, in particolare nella transizione dal primo al secondo ciclo.

4. La valutazione

I minori con cittadinanza non italiana presenti sul territorio nazionale, in quanto soggetti all'obbligo d'istruzione, sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani (DPR n. 394/1999, art. 45). Questa norma è richiamata anche nel regolamento sulla valutazione scolastica, emanato con il DPR n. 122/2009. Pertanto, agli alunni stranieri iscritti nelle scuole italiane, sia statali che paritarie, si applicano tutte le disposizioni previste dal regolamento:

- diritto ad una valutazione, periodica e finale, trasparente e tempestiva, sulla base di criteri definiti dal Collegio dei docenti;

- assegnazione di voti espressi in decimi per tutte le discipline di studio e per il comportamento (tranne che per la scuola primaria, dove tale voto è sostituito da un giudizio);

- ammissione alla classe successiva o all'esame di Stato in presenza di voti non inferiori al sei in tutte le discipline e nel comportamento;

- rilascio della certificazione delle competenze acquisite al termine della scuola primaria, secondaria di primo grado e dell'obbligo di istruzione;

- attribuzione delle tutele specifiche previste dalle norme se lo studente è affetto da disabilità certificata ai sensi della legge n. 104/2012 o da disturbo specifico di apprendimento (DSA), certificato ai sensi della legge n. 170/2010 o presenta altre difficoltà ricomprese nella recente Direttiva sui bisogni educativi speciali emanata il 27 dicembre 2012.

Nella sua accezione formativa, la valutazione degli alunni stranieri, soprattutto di quelli di recente immigrazione o non italofofoni, pone diversi ordini di questioni, che possono riguardare non solo le modalità di valutazione e di certificazione ma, in particolare, la necessità di tener conto del percorso di apprendimento dei singoli studenti.

È prioritario, in tal senso, che la scuola favorisca, con specifiche strategie e percorsi personalizzati, a partire dalle Indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo di istruzione e, successivamente, dalle Indicazioni e Linee guida per le scuole secondarie di secondo grado, un possibile adattamento dei programmi per i singoli alunni, garantendo agli studenti non italiani una valutazione che tenga conto, per quanto possibile, della loro storia scolastica precedente, degli esiti raggiunti, delle caratteristiche delle scuole frequentate, delle abilità e competenze essenziali acquisite.

La già ricordata direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 sui bisogni educativi speciali e le successive note di chiarimento rafforzano e specificano il ruolo e le responsabilità delle istituzioni scolastiche autonome e dei docenti nella valutazione degli alunni stranieri non italofofoni, anche attraverso strumenti di lavoro in itinere che abbiano la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento personalizzato programmate. In proposito si ricorda che gli alunni con cittadinanza non italiana necessitano anzitutto

di interventi didattici di natura transitoria relativi all'apprendimento della lingua e che solo in via eccezionale si deve ricorrere alla formalizzazione di un vero e proprio piano didattico personalizzato (vedi nota ministeriale del 22 novembre 2013). Si fa in questo caso riferimento soprattutto agli alunni neo-arrivati ultratredicenni, provenienti da paesi di lingua non latina. Non deve tuttavia costituire un elemento discriminante la provenienza da altri paesi e la mancanza della cittadinanza italiana.

Dunque la correttezza dell'affermazione del principio pedagogico sulla valutazione degli alunni stranieri, come equivalente a quella degli alunni italiani, implica una contestuale attenzione alla cultura, alla storia e alle competenze in italiano di ciascun alunno. Occorre anche tenere conto del fatto che, nelle scuole che hanno maggiore esperienza di alunni stranieri, da molti anni è emersa una riflessione sull'opportunità di prevedere una valutazione per gli alunni stranieri modulata in modo specifico ed attenta alla complessa esperienza umana di apprendere in un contesto culturale e linguistico nuovo, senza abbassare in alcun modo gli obiettivi richiesti, ma adattando gli strumenti e le modalità con cui attuare la valutazione stessa.

4.1 Gli esami

La normativa d'esame non permette di differenziare formalmente le prove per gli studenti stranieri ma solo per gli studenti con bisogni educativi speciali certificati o comunque forniti di un piano didattico personalizzato.

È importante che anche nella relazione di presentazione della classe all'esame di Stato, sia al termine del primo che del secondo ciclo, vi sia un'adeguata presentazione degli studenti stranieri e delle modalità con cui si sono svolti i rispettivi percorsi di inserimento scolastico e di apprendimento.

La valutazione in sede d'esame assume una particolare importanza. Sancisce la conclusione di un percorso e la preparazione dello studente con un titolo di studio che ha valore legale.

Per l'esame al termine del primo ciclo, nel caso di notevoli difficoltà comunicative, è possibile prevedere la presenza di docenti o mediatori linguistici competenti nella lingua d'origine degli studenti per facilitare la comprensione. Nel caso sia stato possibile assicurare allo studente l'utilizzazione della lingua d'origine per alcune discipline scolastiche, potrà essere effettuato l'accertamento delle competenze maturate. Per l'esame di Stato al termine del secondo ciclo sono da considerarsi crediti formativi eventuali percorsi di mantenimento e sviluppo della lingua d'origine.

Nel colloquio orale possono essere valorizzati contenuti relativi alla cultura e alla lingua del Paese d'origine.

5. L'orientamento

Per tutti gli studenti la scelta del percorso formativo è cruciale nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado e, successivamente, nella fase del post-diploma. Non bisogna tuttavia dimenticare che le scelte cominciano già all'inizio del percorso formativo ed è necessario

mettere in atto strategie che aiutino a limitare i vincoli e a creare pari opportunità per tutte le nuove generazioni.

Per le famiglie di origine immigrata, il problema dell'orientamento nasce già con la scuola dell'infanzia. Mentre per le famiglie italiane la frequenza a questo ordine di scuola è generalizzata, per molte famiglie di immigrati la frequenza della scuola dell'infanzia non è considerata importante. Ed è invece in particolare per loro che la scuola dell'infanzia riveste un ruolo decisivo per la socializzazione e per un corretto apprendimento della lingua italiana. È opportuno che le scuole e le amministrazioni comunali incentivino le famiglie a compiere questa scelta, promuovendo contemporaneamente azioni di supporto da parte delle istituzioni pubbliche e del privato sociale.

Sempre a cominciare dalla scuola dell'infanzia, ma soprattutto a livello di primaria e di secondaria di primo grado, le famiglie sono inoltre chiamate a scegliere la scuola in cui iscrivere i figli, fra quelle che si trovano all'interno di un determinato territorio. Come già detto in Italia è garantita la libertà di scelta della scuola (già dagli anni '80). Tale libertà si è rafforzata con l'avvento dell'autonomia delle singole scuole, ma rappresenta un compito complesso per i genitori. È necessario che le attività di orientamento in questi ordini di scuola abbiano una specifica attenzione per gli alunni con cittadinanza non italiana e le loro famiglie, sia dal punto di vista degli strumenti informativi che delle modalità di accoglienza e pre-iscrizione. Inoltre, i fenomeni di concentrazione dei gruppi immigrati presenti nei vari tenitori e l'esigenza di mantenere caratteristiche di eterogeneità nella composizione delle classi si intrecciano con la scelta della scuola a cui iscrivere gli alunni. Solo un'attenta e coordinata gestione da parte dei dirigenti scolastici, in collegamento con le istituzioni locali, può evitare la formazione di ghetti e, anche, lo sviluppo di eccessivi nomadismi dei bambini sul territorio.

Per quanto riguarda il passaggio alla scuola secondaria di secondo grado, tutte le ricerche ci dicono che per tutti gli alunni l'orientamento deve iniziare almeno dall'inizio dell'ultimo anno della secondaria di primo grado, sia dal punto di vista informativo che della conoscenza di sé e delle prospettive future, e accompagnare lo studente nella fase iniziale del nuovo ciclo.

I dati statistici evidenziano che la maggioranza degli studenti stranieri, anche di chi ha fatto tutto il percorso di studi in Italia, viene indirizzata o si indirizza verso l'istruzione tecnica e professionale, e più verso la seconda che verso la prima. Studi nazionali e locali hanno rilevato una percentuale particolarmente alta di studenti stranieri nei percorsi triennali regionali di istruzione e formazione professionale. Merita un'attenzione particolare anche il fatto che, mentre agli istituti tecnici si iscrivono più studenti nati in Italia che nati all'estero, nell'istruzione professionale succede invece il contrario. Quanto ai licei, l'unico che finora ha esercitato una significativa attrazione sugli studenti stranieri è il liceo scientifico.

Il fenomeno, che molti studiosi dei processi di scolarizzazione degli studenti stranieri definiscono con la formula di "segregazione formativa", o "segregazione scolastica", presenta caratteristiche da approfondire. È infatti

possibile che su una polarizzazione così spiccata degli studenti stranieri, nei percorsi professionali, incidano fattori di diversa natura, riconducibili non solo all'attuale condizione socioeconomica delle famiglie immigrate e ad aspettative di un inserimento professionale e delle prospettive di lavoro e guadagno dei figli più rapido di quello promesso dall'istruzione liceale, ma anche alla possibilità di elementi di inconsapevole pregiudizio da parte di docenti e dirigenti in base al quale si considerano i licei poco adatti ai ragazzi stranieri, anche in presenza di buone capacità linguistiche e di apprendimento.

E in ogni caso della massima importanza che nelle attività di orientamento le scuole e gli insegnanti curino con grande attenzione l'informazione delle famiglie straniere sulle diverse opzioni e opportunità formative, dedicando al rapporto con i genitori stranieri modalità e tempi specifici, incoraggiando sempre scelte coerenti con le capacità e le vocazioni effettive dei ragazzi. Tutto ciò appare assolutamente necessario nei casi, non molto numerosi ma esistenti, di studenti dell'ultima classe della secondaria di primo grado appartenenti alla tipologia dei "neo arrivati" che si trovano a dover scegliere il loro percorso senza avere avuto il tempo di un'informazione esauriente sul funzionamento del sistema educativo italiano e di una verifica sufficiente delle proprie capacità ed attitudini.

Forniscono utili indicazioni le numerose buone pratiche realizzate nel campo dell'orientamento che, con la collaborazione degli enti locali, hanno prodotto dettagliate informazioni in più lingue, opuscoli e materiali multimediali plurilingui per l'orientamento e hanno utilizzato mediatori linguistici e culturali nei rapporti con le famiglie e con i rappresentanti delle comunità. Sono da segnalare per la loro efficacia anche le iniziative in cui, negli incontri con le famiglie e con gli studenti, vengono chiamati a raccontare la loro esperienza anche studenti stranieri delle ultime classi o ex- studenti transitati in altri percorsi formativi o attivi nel mercato del lavoro.

5.1 Contrastare i ritardi scolastici

Strettamente collegato al tema dell'orientamento è il fenomeno dei ritardi scolastici degli studenti di origine straniera. Chi è in ritardo scolastico, infatti, non solo è scoraggiato dal proseguire gli studi o è comunque tentato di scegliere i percorsi più brevi, ma vive spesso con disagio, specie se adolescente, la differenza d'età rispetto ai compagni di scuola, con possibili effetti di demotivazione rispetto all'esperienza scolastica. Il fenomeno si manifesta fin dalla primaria e poi in misura sempre più consistente nei livelli scolastici successivi. Ne derivano i costi rilevanti, per il sistema scolastico e per le vite dei ragazzi, di numerose ripetenze, ma prima ancora un forte rischio di abbandoni precoci e di elusione del diritto-dovere a conseguire un diploma o una qualifica. Si tratta, com'è ovvio, di rischi da scongiurare anche attraverso iniziative mirate di orientamento e di tutoraggio.

È ragionevole ipotizzare che i ritardi scolastici degli studenti di origine straniera non possano essere ricondotti unicamente alle complessità delle diverse storie di migrazione o alle acute criticità del primo impatto con la scuola

italiana dei "neo arrivati" per ricongiungimento familiare o altri motivi. Da diversi anni la percentuale dei nuovi arrivi si sta riducendo, mentre il fatto che nel secondo ciclo i nati all'estero siano ancora in stragrande maggioranza non significa sempre che la loro esperienza scolastica in Italia sia stata brevissima. Sono sempre più numerosi, invece, gli studenti nati all'estero che si iscrivono alla superiore dopo aver frequentato in Italia in gran parte o anche per intero il primo ciclo di istruzione. È possibile, dunque, che sebbene esplicitamente sconsigliato, siano più numerosi del necessario i casi in cui gli alunni stranieri vengono iscritti in classi inferiori a quelle previste per la loro età, a causa soprattutto di una conoscenza della lingua italiana considerata troppo limitata per una partecipazione fruttuosa alle attività didattiche. E inoltre probabile che, nonostante i tanti inserimenti in classi inferiori all'età prevista e i tanti percorsi resi più lunghi dalle ripetenze, gli studenti stranieri non vengano ancora adeguatamente sostenuti nell'apprendimento dell'italiano "per lo studio", e quindi accumulino svantaggi anche in altre discipline, con difficoltà destinate ad acuirsi progressivamente. Contenere i ritardi e sviluppare l'efficacia dell'insegnamento linguistico sono, con tutta evidenza, fortemente connessi.

Le esperienze di cura attenta e protratta nel tempo dell'italiano nel corso degli anni di scuola mostrano una maggiore capacità di contrastare i ritardi scolastici dei bambini e ragazzi stranieri. Più precocemente viene avviato e poi seguito con costanza un tale approccio, migliori sono gli esiti.

In generale va poi ricordato che un corretto orientamento, comunque, non considera solo il profitto immediato dello studente ma mette in campo azioni mirate che tengono conto delle sue potenzialità.

Per quanto riguarda gli studenti neo-arrivati in età di scuola superiore si sottolinea in particolare la necessità di rendere più efficaci le modalità di scelta per il proseguimento degli studi mettendo in atto azioni di orientamento personalizzato anche con l'utilizzo di strumenti informativi plurilingui. È opportuno inoltre consigliare agli studenti di sostenere l'esame del primo ciclo in modo da poter avere un titolo di studio valido in Italia nel caso di interruzione o abbandono degli studi.

6. L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda

In questi vent'anni di pratiche ed esperienze di inserimento scolastico degli alunni stranieri, inizialmente inseriti quasi sempre in classe subito dopo il loro arrivo, le scuole e gli insegnanti hanno cercato di mettere a punto modalità organizzative di intervento, materiali didattici, tracce di programmazione per rispondere in maniera sempre più efficace soprattutto ai bisogni linguistici più immediati propri di chi si trova a dover imparare l'italiano come una seconda lingua. In altre parole, ci si è concentrati sulle necessità di "primo livello", più urgenti, visibili e specifiche, espresse da chi arriva a scuola "senza parola", per far sì che le fasi successive si sviluppino con le difficoltà e il disagio attenuati.

Entro tale prospettiva, come si è detto, è oggi giunto il momento di qualificare l'intervento didattico specifico rivolto agli alunni non italofoni per

meglio accompagnare e sostenere lo sviluppo linguistico degli alunni stranieri nati in Italia o inseriti da tempo, e per consentire loro di impadronirsi in modo pieno e ricco della lingua e delle sue funzioni: narrare, descrivere, definire, spiegare, argomentare, ecc; in parallelo ad una continua riflessione sulla lingua che ne permetta il pieno controllo.

Tale prospettiva appare decisiva soprattutto nelle classi della scuola secondaria in cui l'apprendimento dell'italiano come L2 è diventato cruciale ai fini dell'inserimento positivo e di una storia di buona integrazione. Ed è da questo ordine di scuola che provengono oggi le domande più pressanti di elaborazione di "modelli" organizzativi, di percorsi-tipo e di strumenti didattici basati anche sull'auto-apprendimento.

Alcune importanti peculiarità connotano il percorso didattico dell'italiano L2 e ne fanno un compito innovativo che si discosta, sia dall'insegnamento di una lingua materna "semplificata", sia da quello di una lingua straniera, limitata quasi sempre allo sviluppo della competenza comunicativa:

– Esso rappresenta un campo di intervento didattico *specifico* – quanto a tempi, metodi, bisogni, modalità di valutazione – e tuttavia *in transizione*, perché è destinato a risolversi e ad esaurirsi nel tempo nel momento in cui gli studenti diventano sufficientemente padroni della lingua italiana da essere in grado di seguire le attività didattiche comuni alla classe.

– Diversi sono i tempi richiesti dall'apprendimento dell'italiano L2 per la *comunicazione* di base e dall'apprendimento dell'italiano *lingua veicolare di studio* per apprendere i contenuti disciplinari. Per il primo percorso, sono necessari, in genere, alcuni mesi; per il secondo percorso, il cammino è lungo e deve coinvolgere tutti i docenti della classe.

– Ogni docente deve assumere il ruolo di "facilitatore di apprendimento" per il proprio ambito disciplinare e prevedere per un tempo lungo attenzioni mirate e *forme molteplici di facilitazione* che sostengano l'apprendimento dell'italiano settoriale, astratto, riferito a saperi e concetti disciplinari.

– L'acquisizione dell'italiano, "concreto" e contestualizzato per comunicare nel "qui e ora" è resa più rapida ed efficace dalla *situazione di apprendimento mista* ed eterogenea: gli alunni stranieri imparano infatti a scuola e fuori dalla scuola, negli scambi quotidiani con i pari, nei momenti informali del gioco e dello scambio. Per apprendere l'italiano L2 per comunicare, i pari italofoni rappresentano infatti la vera "autorità" linguistica e il modello d'uso al quale riferirsi.

6.1 Attività per gli alunni neo-arrivati

Per rispondere ai bisogni linguistici degli alunni stranieri non italofoni l'esperienza consolidata ci dice che sono necessari tempi, strumenti, risorse di qualità. In particolare, nella prima fase, un intervento efficace dovrebbe prevedere circa 8-10 ore settimanali dedicate all'italiano L2 (circa 2 ore al giorno) per una durata di 3-4 mesi. I moduli intensivi iniziali possono raggruppare gli alunni non italofoni di classi diverse e possono essere organizzati

grazie alla collaborazione con gli enti locali e con progetti mirati¹⁵.

Dunque, per imparare rapidamente la lingua italiana l'alunno straniero deve anzitutto essere inserito nella classe di appartenenza. Ma lo strumento essenziale per realizzare una partecipazione attiva è costituito dai laboratori linguistici che restano l'anello decisivo di tutto il sistema dell'integrazione. L'esperienza ci dice che i "corsi di lingua" si rivelano spesso poco efficaci, a causa della scarsità delle ore previste e anche per l'impostazione didattica che tende a replicare la struttura della classe anziché fornire un intenso e ricco repertorio laboratoriale di attività linguistica. Tali laboratori possono anche essere collocati entro moduli di apprendimento da ricavare all'interno della scuola stessa, grazie all'apertura di un "tempo dedicato" entro le prospettive di apertura pomeridiana o nel corso delle mattine. L'esperienza mostra inoltre che è da privilegiare un insegnamento mirato per piccoli gruppi.

Gli obiettivi di questa prima fase sono: la capacità di ascolto e produzione orale; l'acquisizione delle strutture linguistiche di base; la capacità tecnica di letto/scrittura.

Il modello prevalente in Europa di insegnamento delle seconde lingue agli alunni alloclotti, e considerato positivo ed efficace (Eurydice, 2004 e 2009) è quello *integrato*. Gli alunni acquisiscono la lingua per comunicare in maniera più rapida ed efficace soprattutto nelle interazioni quotidiane con i pari. Inoltre, una parte degli alunni stranieri, coloro che provengono da una adeguata scolarizzazione nel Paese d'origine, riesce abbastanza precocemente a seguire alcuni contenuti del curriculum comune e ambiti disciplinari (ad es.: matematica, geografia...) se questi vengono proposti anche attraverso supporti non verbali. Anzi, alcuni alunni possono aver acquisito in determinate discipline competenze e conoscenze pari o superiori rispetto al livello della classe.

Per la definizione dei livelli, degli obiettivi e della programmazione, è importante fare riferimento al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, che dà indicazioni utili per la conoscenza degli allievi, la rilevazione dei bisogni, la programmazione delle attività, la valutazione (Consiglio d'Europa, 2002).

6.2 Le fasi

Gli alunni stranieri inseriti nella scuola attraversano grosso modo tre diverse fasi:

a) *La fase iniziale dell'apprendimento dell'italiano L2 per comunicare*. Corrispondente grosso modo, per la rilevazione iniziale e per la definizione degli obiettivi, alla descrizione dei livelli A1 e A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Ha a che fare con l'intervento specifico (il cosiddetto laboratorio di italiano L2), intensivo e con orario "a scalare", più denso nei primi due/tre mesi, più diluito in seguito. Gli obiettivi privilegiati di questa fase riguardano soprattutto:

¹⁵ Cfr. E. Frauenfelder, F.M. Sirignano (a cura di), *School Sharing. Dalla rete dei saperi alla rete sociale. Un progetto di ricerca-azione partecipativa su "benessere" e "intercultura"*, Edizioni Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli 2017.

- lo sviluppo delle capacità di ascolto e comprensione dei messaggi orali;
- l'acquisizione del lessico fondamentale della lingua italiana (le circa 2000 parole più usate);
- l'acquisizione e la riflessione sulle strutture grammaticali di base;
- il consolidamento delle capacità tecniche di lettura/scrittura in L2.

b) *La fase "ponte" di accesso all'italiano dello studio*. È questa forse la fase più delicata e complessa, alla quale dedicare una particolare attenzione, consolidando gli strumenti e i materiali didattici e affinando le modalità di intervento di tipo linguistico. L'obiettivo è duplice: rinforzare e sostenere l'apprendimento della L2 come lingua di contatto e, nello stesso tempo, fornire all'apprendente competenze cognitive e metacognitive efficaci per poter partecipare all'apprendimento comune. In altre parole, l'allievo non italofono impara l'italiano per studiare, ma *impara l'italiano anche studiando*, accompagnato in questo cammino da tutti i docenti che diventano "facilitatori" di apprendimento e che possono contare oggi su strumenti da sperimentare, quali: glossari plurilingui che contengono termini chiave relativi alla microlingua delle varie discipline; testi e strumenti multimediali "semplificati" che propongono i contenuti comuni con un linguaggio più accessibile; percorsi-tipo di sviluppo delle abilità di scrittura e di lettura/comprendimento di testi narrativi.

c) *La fase degli apprendimenti comuni*. L'italiano L2 resta in questa fase sullo sfondo e fornisce ai docenti di classe chiavi interpretative per cogliere le difficoltà che possono permanere e per intervenire su di esse. Le modalità di mediazione didattica e di facilitazione messe in atto per tutta la classe e per gestire la sua irriducibile eterogeneità possono essere in gran parte efficaci anche per gli alunni stranieri. Anzi, il loro punto di vista diverso su un tema geografico, storico, economico, ecc., e la loro capacità metalinguistica, che nel frattempo ha avuto modo di allenarsi e che si è affinata, potranno essere potenti occasioni per introdurre uno sguardo interculturale.

Questo percorso rappresenta certamente un intenso artigianato pedagogico e didattico. È anche un'occasione perché ogni alunno, italiano e straniero, così come l'intera comunità scolastica, familiarizzino con l'apprendimento della nostra lingua come opportunità di confronto intenso tra culture entro le giovani generazioni che vivono nel nostro Paese. Inoltre si tratta di una straordinaria occasione di sviluppo dell'italiano nel mondo.

6.3 Il plurilinguismo

"Una pluralità di lingue e culture è entrata nella scuola italiana..." così si legge nelle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione e l'analisi delle biografie linguistiche degli alunni racconta infatti che le condizioni e le forme di bilinguismo e i modi diversi di essere bilingue sono oggi diffusi nelle classi.

In questi anni, nelle nostre scuole, si sono diffuse alcune consapevolezze e attenzioni che vanno consolidate. Tra queste: l'importanza di conoscere la situazione linguistica degli alunni; la visibilità che deve essere data alle lingue

d'origine degli alunni negli spazi della scuola (indicazioni, avvisi, orari, messaggi plurilingui); la valorizzazione, quando è possibile, della diversità linguistica, attraverso momenti di narrazione, disponibilità di testi e libri bilingui, proposte laboratoriali di scrittura, confronto tra gli alunni su "come si dice", "come si scrive", ecc.

In tale direzione, il Consiglio d'Europa ha compiuto un ulteriore passo avanti e propone linee *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (Consiglio d'Europa 2010). Esso prende origine dalla consapevolezza della ricchezza, varietà ed eterogeneità, rispetto alla lingua e alla provenienza culturale, che si ritrova oggi nelle scuole europee e dalla necessità di stabilire un legame efficace tra i contenuti comuni e i bagagli individuali linguistici e culturali che ogni alunno porta con sé. Nella Guida si afferma infatti: "Poiché ogni apprendimento avviene integrando nuove conoscenze e competenze a quelle che già di posseggono (e a scuola questo avviene soprattutto attraverso la lingua di scolarizzazione) e che queste sono spesso codificate in altre lingue, è indispensabile tenere conto delle lingue che costituiscono i repertori degli studenti. Queste sono, d'altra parte, la base prima, il fondamento, della formazione delle identità individuali e collettive degli apprendenti".

I principi ai quali si ispira il documento sono quelli della *coerenza* fra le dichiarazioni di principio e le scelte educative; dell'*equità* e del riconoscimento di competenze e conoscenze; della *qualità* dell'educazione per tutti, con un'attenzione particolare ai soggetti più vulnerabili. Nella Guida si legge: "L'educazione plurilingue e interculturale risponde al diritto di ogni individuo ad una educazione di qualità: acquisizione di competenze, di conoscenze, di strategie e di atteggiamenti; diversità delle esperienze di apprendimento; costruzione di identità individuali e collettive. Si tratta di rendere più efficace l'insegnamento e, contemporaneamente, di far sì che esso contribuisca in modo maggiore al successo scolastico degli allievi più vulnerabili, oltre che alla coesione sociale". L'obiettivo della Guida è "fare in modo che l'educazione plurilingue e interculturale trovi collocazione nel curriculum può voler dire modificarlo in maniera importante e sostanziale, senza tuttavia iscriversi in una logica di rottura rispetto alle finalità perseguite dal curriculum preesistente".

– Come valorizzare la diversità linguistica

Negli ultimi tempi vi sono stati alcuni piccoli passi avanti a proposito del riconoscimento e della valorizzazione delle situazioni bilingui dei bambini e dei ragazzi immigrati. Di seguito indichiamo alcune modalità diffuse di riconoscimento della diversità linguistica:

Segni d'accoglienza

Per rendere più vicina la scuola di inserimento e dare un messaggio di attenzione e visibilità linguistica, oltre agli opuscoli informativi e ai messaggi anche multimediali in varie lingue, rivolti ai genitori stranieri, vengono spesso realizzati e utilizzati nelle scuole cartelloni, opuscoli, libretti e segni plurilingui di accoglienza e di "benvenuto".

Per rilevare competenze e capacità

Per conoscere l'alunno straniero neo-inserito, rilevandone anche le capacità in LI, si possono utilizzare i questionari plurilingui e le "schede d'ingresso" in versione bilingue che si propongono di cogliere capacità logico-matematiche e di comprensione di un testo proposti nella lingua materna dell'alunno.

Storie bilingui

Attraverso la diffusione di fiabe del mondo in versione bilingue o plurilingue, si possono far conoscere a tutti gli alunni esempi di un patrimonio narrativo ampio e intrecciato; presentare alla classe lingue, scritture e alfabeti differenti; facilitare la comprensione del testo in italiano da parte dell'alluno straniero, dal momento che può contare su una prima lettura nella sua lingua d'origine.

Parole per studiare

Uno dei modi per facilitare la comprensione di un contenuto di studio, può essere, nella fase iniziale anche quello di proporre una breve lista di termini /chiave o un *piccolo glossario bilingue inerente il tema*.

Lo scambio tra le lingue

All'interno di temi trattati nel curriculum comune si può trovare il modo durante l'anno di presentare la ricchezza e la varietà delle lingue in modi diversi: facendo un cenno ai prestiti linguistici che intercorrono da sempre tra una lingua e l'altra (moltissimi sono, ad esempio, i prestiti dall'arabo all'italiano); proponendo di scoprire come si nomina uno stesso oggetto o come si declina un nome proprio in lingue differenti.

L'insegnamento delle lingue anche non comunitarie

In molte scuole sono realizzati, in orario extrascolastico, corsi di insegnamento delle lingue diffuse fra gli allievi (arabo, cinese, russo, giapponese...) che sono aperti agli alunni madrelingua e agli alunni italiani.

7. Le scuole a forte presenza di alunni stranieri

Le concentrazioni di studenti stranieri vanno osservate con attenzione, non solamente perché esse sono l'indizio delle possibili tendenze segregative della società, ma anche perché hanno delle conseguenze negative, sia dal punto di vista scolastico, che dal punto di vista sociale e individuale.

La forte presenza di alunni stranieri in una scuola si origina da un insieme di fattori. Oltre al dato demografico e residenziale, legato agli insediamenti abitativi degli immigrati in un determinato territorio, anche le pratiche e le strategie delle famiglie di selezione mirata della scuola per i figli, risultano infatti spesso determinanti ai fini della composizione della popolazione scolastica. Una parte dei genitori tende ad evitare le scuole ritenute non adatte ai propri figli per vari ragioni: scolastiche, sociali e culturali, con l'obiettivo di individuare per il proprio figlio una scuola di qualità ma anche una situazione di maggiore omogeneità socio-culturale.

In Italia, non vi sono finora situazioni propriamente segregative, o segreganti, ma si colgono qua e là tracce e indizi di "sovra-rappresentazione" del gruppo degli alunni stranieri in alcune scuole. Essa si verifica soprattutto nelle

scuole dell'infanzia, quando sul territorio non vi sia un numero adeguato di servizi educativi e plurali per i più piccoli e negli istituti professionali, a causa di una canalizzazione formativa degli studenti stranieri verso questi percorsi.

Proprio perché siamo in un momento ancora fluido e segnato dai cambiamenti, le analisi e le risposte alle situazioni di concentrazione vanno rilevate con cura e seguite con attenzione. Sono soprattutto quattro le strade possibili da percorrere per prevenire le forme di segregazione scolastica e prevenire la concentrazione in determinate scuole.

La prima riguarda i bacini d'utenza, formalizzati o solo valorizzati tra i criteri in caso di esubero, al fine di garantire maggiore eterogeneità e mescolanza.

La seconda è l'orientamento dei ragazzi stranieri nell'istruzione superiore e il loro accompagnamento lungo il percorso scolastico che tenga conto dei talenti e delle inclinazioni personali più che delle origini.

La terza l'accesso alle scuole dell'infanzia statali e paritarie dei bambini stranieri.

L'ultima strada è l'informazione corretta ai genitori italiani sul tema dell'eterogeneità delle classi, presentandone le sfide ma anche le potenzialità positive di crescita per tutti.

8. La formazione del personale scolastico

8.1 Formazione iniziale del personale docente

Il decreto n. 249 del 10 settembre 2010, al punto e) della tabella 1 dell'allegato, tra gli obiettivi formativi qualificanti del corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria prevede che l'insegnante possieda "capacità relazionali e gestionali in modo da rendere il lavoro in classe fruttuoso per ciascun bambino, facilitando la convivenza di culture e religioni diverse, ..." e al punto 14 stabilisce che il profilo dei laureati dovrà comprendere la conoscenza di "Pedagogia interculturale". Nello stesso decreto per la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria manca un riferimento specifico all'educazione interculturale che, tuttavia, dovrebbe essere assunta metodologicamente dai futuri docenti e in particolare, si ravvisa l'opportunità che la formazione dei tirocinanti abbia tra gli obiettivi, l'acquisizione di competenze utili a:

- Favorire l'acquisizione di competenze trasversali di tipo relazionale e di tipo cognitivo. Orientare all'acquisizione della "capacità di mediazione didattica" volta all'accoglienza dei diversi punti di vista (anche nel settore scientifico) provenienti da culture e lingue diverse;
- Articolare i percorsi didattici in modo modulare;
- Inserire percorsi didattici interculturali nella bagaglio formativo iniziale dei docenti, nelle procedure per l'assunzione del personale per lo svolgimento di attività educative, di insegnamento e di organizzazione scolastica.

8.2 Formazione in ingresso e formazione in servizio del personale

È auspicabile che gli interventi formativi predisposti per la formazione in

ingresso del personale neoassunto prevedano anche percorsi di formazione strutturati e riferiti al tema dell'intercultura. Allo stesso modo è auspicabile che un gruppo di lavoro ristretto facente capo agli uffici scolastici regionali, in collaborazione con reti di scuole, promuovesse interventi di formazione interculturale del personale in servizio che desideri accrescere le proprie competenze in questo ambito.

Le iniziative formative dovrebbe prevedere il coordinamento entro reti di scuole, degli enti locali, degli USR, degli enti di formazione e di altri soggetti interessati, affinché le azioni intraprese siano ben pianificate ed ottimizzate.

A rafforzamento dell'opportunità di sviluppare competenze specifiche del personale della scuola si muovono alcune recentissime disposizioni normative. Già l'ipotesi di Contratto nazionale integrativo per la formazione del personale docente, educativo ed ATA, siglato il 24 luglio 2013, indica tra le aree cui dedicare specifici finanziamenti la "formazione per il personale delle aree a rischio o a forte processo migratorio o frequentate da nomadi". Ma anche il decreto-legge 104 del 2013, nell'art. 16, indica come finalità dello stanziamento complessivo aggiuntivo di 10 mi di euro "il miglioramento del rendimento della didattica, con particolare riferimento alle zone in cui è maggiore il rischio socio-educativo". Viene poi specificato, tra le sette priorità tematiche, la necessità del "potenziamento delle competenze nelle aree ad alto rischio socio-educativo e a forte concentrazione di immigrati, rafforzando in particolare le competenze relative all'integrazione scolastica, alla didattica interculturale, al bilinguismo e all'italiano come lingua 2" (Art. 16, lettera c).

9. L'istruzione degli adulti

Come è più che per i coetanei italiani, per i ragazzi stranieri gli abbandoni precoci non sono solo un rischio. Per il concorso di più motivi, attinenti a percorsi scolastici spesso insidiati da ritardi e ripetenze, al bisogno di contribuire il prima possibile al reddito familiare, talora anche a culture di provenienza che non attribuiscono il pieno valore alla scolarizzazione, è consistente l'area di giovani adulti stranieri, tra cui molte ragazze, che oggi sono fuori sia dal mercato del lavoro regolare che dai circuiti formativi, con titoli di studio bassi e scarse competenze linguistiche.

È perciò importante sostenere e sviluppare percorsi integrati tra istruzione scolastica, formazione professionale, corsi serali degli istituti tecnici e professionali in cui conseguire sia titoli di studio e qualifiche che competenze linguistiche. Tale processo di attivazione spetta ai CPIA in collaborazione con i Centri per l'impiego o altre agenzie per il lavoro, gli enti accreditati per la formazione professionale, le regioni. Anche il sistema delle imprese può svolgere un ruolo prezioso, sia offrendo *stage* alle scuole del territorio che impegnandosi in azioni orientative. Le esperienze di questo tipo, sebbene ancora poco diffuse e raramente di tipo sistemico, hanno però segnato una strada che sarebbe importante sviluppare, anche in base alla nuova normativa su 11; apprendimento permanente in via di attuazione e ai programmi speciali di contrasto della inattività e disoccupazione giovanile. Si tratta certamente di

una prospettiva che contiene obiettivi di coesione sociale e di creazione di occasioni di sviluppo.

Non è dunque solo a proposito del reinserimento formativo dei giovani adulti che il sistema di istruzione degli adulti, tra CPLA e corsi serali degli istituti tecnici e professionali, presenta potenzialità preziose da sviluppare. Del resto dal 1997 la rete dei vecchi CTP ha svolto un ruolo centrale nell'integrazione linguistica e sociale degli stranieri adulti assicurando un'offerta formativa ampia e articolata, indirizzata sia al conseguimento di titoli di studio formali che alla formazione linguistica e sociale entrambi decisive per condizioni di coesione e sviluppo. Va, pertanto, riconosciuto come segno promettente il fatto che negli ultimi anni gli studenti stranieri hanno rappresentato nella media nazionale la metà circa degli utenti dei CTP, ma anche i due terzi ed oltre nei CTP più attivi del Centro-Nord.

9.1 Permesso di soggiorno e conoscenza della lingua italiana

Conoscenza dell'italiano, successo a scuola, cittadinanza, partecipazione e sviluppo sono legati.

Con la legge 94/2009 è stato introdotto per gli immigrati stranieri l'obbligo, ai fini dell'ottenimento dei titoli di regolarizzazione, di superare un test di conoscenza della lingua italiana (non inferiore al livello A2 secondo il Quadro Comune Europeo per la conoscenza delle lingue) e, a seguito dell'accordo tra il Ministero dell'Interno e quello dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca si è definito l'iter attuativo di tale misura che ha affidato ai CTP-CPIA l'organizzazione e la gestione di apposite sessioni di prove.

Questa importante responsabilità dei CPIA, sostenuta da un'apposita strumentazione predisposta a livello nazionale, ha contribuito allo sviluppo di nuove competenze professionali nell'insegnamento dell'italiano come lingua 2, nella predisposizione dei test sulla scorta degli studi di glottodidattica delle Università per Stranieri di Siena e Perugia e degli altri Enti certificatori e nella valutazione delle prove. È un indirizzo di politica pubblica che le scuole devono far propria.

Infatti si tratta di un'evoluzione importante che, aggiungendosi a una lunga esperienza nell'educazione degli adulti a basso livello di scolarità e nella formazione linguistica e sociale degli stranieri adulti, fa del sistema dei CPIA un soggetto di tutto rilievo nelle strategie di integrazione dei migranti. Occorre tener presente il nesso tra l'attivazione dell'educazione permanente e la scolarizzazione e, in particolare, il miglioramento delle competenze linguistiche degli immigrati stranieri che hanno figli in età scolare può contribuire in modo assai incisivo al loro successo scolastico. Non è un caso che nei paesi europei che da più tempo operano sul terreno dell'integrazione dell'immigrazione si dia la massima importanza, nel caso degli adulti, non solo al superamento di determinati test linguistici finalizzati o meno ai processi di regolarizzazione o di acquisizione della cittadinanza, ma anche alla partecipazione di pacchetti formativi di diverse centinaia di ore appositamente predisposti ed erogati dal sistema educativo pubblico e da altri enti o soggetti collegati.

9.2 Il Portale Integrazione Migranti

L'accesso all'informazione è un'ulteriore fattore di sviluppo legato a tutto il mondo dell'apprendimento.

Il Portale Integrazione Migranti, in particolare, è un progetto cofinanziato dal Fondo Europeo per l'Integrazione che nasce sotto il coordinamento della Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Il Portale, nato dalla collaborazione tra i Ministeri del Lavoro e delle Politiche Sociali, dell'Interno, dell'Istruzione, Università e Ricerca e del Ministero dell'Integrazione, intende favorire l'accesso a tutti i servizi offerti sul territorio, assicurando una corretta informazione dei cittadini stranieri quale presupposto per facilitare la loro integrazione nella società italiana. È organizzato per temi: Lingua Italiana, Lavoro, Casa, Salute, Minori stranieri e Mediazione interculturale. Si tratta di ambiti fondamentali della vita che costituiscono le condizioni per l'integrazione degli stranieri in Italia. Per ciascun ambito il portale offre le informazioni essenziali e, soprattutto, consente all'utente di individuare i servizi attivati dalla rete pubblico-privato attiva sul territorio.

Vengono inoltre messe in evidenza le più importanti novità sul piano della normativa, delle iniziative istituzionali e delle attività intraprese a livello nazionale, regionale e locale nonché informazioni e notizie sul sistema di istruzione degli adulti ed in particolare sui CPLA e sull'offerta formativa da essi erogata destinata agli stranieri.

9.3 Programmi di istruzione e formazione nei paesi d'origine dei cittadini extracomunitari

Entro la prospettiva di un sistema di istruzione e formazione globali, ciò che si impara in Italia va integrato con ciò che si impara nel proprio paese d'origine.

Il D.M. 29 gennaio 2013, emanato dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali, definisce le modalità di predisposizione e di svolgimento dei programmi di istruzione e formazione da effettuarsi nei paesi d'origine dei cittadini extracomunitari e stabilisce i criteri per la loro valutazione. I programmi sono finalizzati all'inserimento lavorativo mirato nei settori produttivi italiani che operano all'interno dello Stato o all'interno dei Paesi d'origine, o allo sviluppo delle attività produttive o imprenditoriali autonome nei Paesi d'origine. I programmi possono prevedere percorsi di completamento in Italia anche presso i Centri di provinciali per l'istruzione degli adulti al termine dei quali è possibile conseguire – ai sensi della normativa vigente – attestati e titoli di studio conclusivi del primo ciclo, nonché titoli attestanti il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. I percorsi di istruzione e formazione devono prevedere l'insegnamento della lingua italiana, ed il superamento di un esame che attesti almeno il raggiungimento del livello A1, così come definito nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue,

nozioni in materia di tutela e sicurezza sul lavoro, di educazione civica e devono favorire una prima acquisizione delle competenze di base e delle competenze di cittadinanza connesse all'assolvimento dell'obbligo di istruzione.

Anche questa prospettiva va sostenuta come fattore di potenziale valorizzazione dell'apprendimento e della scolarità. Il riconoscimento dell'alterità coincide con il riconoscimento dell'umanità dell'individuo, di ogni individuo; la valorizzazione della cultura dell'altro riafferma con forza il principio pedagogico della centralità del soggetto in formazione.

*Dalla Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma della scuola
"La Buona scuola"*

Art. 1, comma 7 (lettere d; r)

Le istituzioni scolastiche, nei limiti delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, individuano il fabbisogno di posti dell'organico dell'autonomia, in relazione all'offerta formativa che intendono realizzare, nel rispetto del monte orario degli insegnamenti e tenuto conto della quota di autonomia dei curricoli e degli spazi di flessibilità, nonché in riferimento a iniziative di potenziamento dell'offerta formativa e delle attività progettuali, per il raggiungimento degli obiettivi formativi individuati come prioritari tra i seguenti:

d) sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri; potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all'autoimprenditorialità;

r) alfabetizzazione e perfezionamento dell'italiano come lingua seconda attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana, da organizzare anche in collaborazione con gli enti locali e il terzo settore, con l'apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali; s) definizione di un sistema di orientamento. 8. In relazione a quanto disposto dalla lettera c) del comma 7, le scuole con lingua di insegnamento slovena o con insegnamento bilingue della regione Friuli-Venezia Giulia possono sottoscrivere, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, apposite convenzioni con i centri musicali di lingua slovena di cui al comma 2 dell'articolo 15 della legge 23 febbraio 2001, n. 38.

Dalle Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari 2018 (4;5)

La scuola dell'Infanzia: identità, autonomia, competenza, cittadinanza (4):

La scuola dell'infanzia è parte integrante del percorso formativo unitario previsto dalle Indicazioni 2012 e, soprattutto negli istituti comprensivi, contribuisce alla elaborazione del curricolo verticale. In questo grado di scuola la centralità di ogni soggetto nel processo di crescita è favorita dal particolare contesto educativo: è la scuola dell'attenzione e dell'intenzione, del curricolo implicito – che si manifesta nell'organizzazione degli spazi e dei tempi della giornata educativa – e di quello esplicito che si articola nei campi di esperienza. Questi mettono al centro dell'apprendimento l'operare del bambino, la sua corporeità, le sue azioni, i suoi linguaggi. Nella scuola dell'infanzia non si tratta di organizzare e "insegnare" precocemente contenuti di conoscenza o linguaggi/abilità, perché i campi di esperienza vanno piuttosto visti come contesti culturali e pratici che "amplificano" l'esperienza dei bambini grazie al loro incontro con immagini, parole, sottolineature e "rilanci" promossi dall'intervento dell'insegnante.

Tra le finalità fondamentali della Scuola dell'Infanzia, oltre a "identità", "autonomia", "competenze" viene indicata anche la "cittadinanza":

"Vivere le prime esperienze di cittadinanza significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura".

Al centro del curricolo si colloca la promozione delle competenze di base (cognitive, emotive, sociali) che strutturano la crescita di ogni bambino. Suggeritive a questo proposito sono le osservazioni contenute nel campo di esperienza "il sé e l'altro" che prefigura la promozione di una cittadinanza attiva e responsabile.

"(...) I molti perché rappresentano la loro spinta a capire il significato della vita che li circonda e il valore morale delle loro azioni. Nella scuola hanno molte occasioni per prendere coscienza della propria identità, per scoprire le diversità culturali, religiose, etniche, per apprendere le prime regole del vivere sociale, per riflettere sul senso e le conseguenze delle loro azioni (...)

(...) Questo campo rappresenta l'ambito elettivo in cui i temi dei diritti e dei doveri, del funzionamento della vita sociale, della cittadinanza e delle istituzioni trovano una prima "palestra" per essere guardati e affrontati concretamente. (...)

(...) La scuola si pone come spazio di incontro e di dialogo, di approfondimento culturale e di reciproca formazione tra genitori e insegnanti per affrontare insieme questi temi e proporre ai bambini un modello di ascolto e di rispetto, che li aiuti a trovare risposte alle loro domande di senso in coerenza con le scelte della propria famiglia, nel comune intento di rafforzare i presupposti della convivenza democratica. (...)"

Questo campo ha come oggetto la ricostruzione dell'ambiente di vita dei bambini, della loro esperienza e storia personale, da curare verso la consapevolezza di una storia "plurale", di regole trasparenti di convivenza, di costruzione di un futuro da vivere insieme (cittadinanza), nel delicato equilibrio tra "grammatiche comuni" (da condividere) e diversità (da riconoscere e

rispettare). "Cittadinanza e Costituzione" si affaccia concretamente nella vita delle sezioni "colorate" e non solo nei documenti curricolari.

L'identità pedagogica della scuola dell'infanzia, oggi chiamata a confrontarsi anche con la prospettiva "zero-sei" può aiutare tutta la scuola di base (3-14 anni) ad affrontare con fiducia e convinzione i compiti formativi a cui è chiamata dalle nuove condizioni sociali e culturali.

Gli strumenti culturali per la cittadinanza (5)

5.1 Le lingue per la comunicazione e per la costruzione delle conoscenze

Le Indicazioni 2012 in molti passaggi richiamano alla necessità di dotare gli alunni di sicure competenze linguistiche, necessarie per la relazione comunicativa, l'espressione di sé e dei propri saperi, l'accesso alle informazioni, la costruzione delle conoscenze e l'esercizio della cittadinanza.

Nel capitolo "La scuola del primo ciclo", nel punto relativo alla alfabetizzazione culturale di base, si legge:

(...) "All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica".

L'apprendimento di più lingue permette di porre le basi per la costruzione di conoscenze e facilita il confronto tra culture diverse. La capacità di utilizzare più lingue garantisce la possibilità di comunicare efficacemente, per capire e farsi capire nei registri adeguati al contesto, ai destinatari e agli scopi.

La lingua di scolarizzazione, termine comunemente usato per descrivere la lingua prevalente nell'insegnamento, è per gli allievi essenziale per sviluppare le competenze necessarie per il successo scolastico e il pensiero critico. La padronanza sicura della lingua italiana consente di prevenire e contrastare fenomeni di marginalità culturale, di analfabetismo di ritorno e di esclusione.

L'educazione linguistica è compito dei docenti di tutte le discipline che operano insieme per dare a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione. La nuova realtà delle classi multilingui richiede che i docenti siano preparati sia ad insegnare l'italiano come L2 sia a praticare nuovi approcci integrati e multidisciplinari.

Nell'articolo 7 della Legge 107/2015 sono definiti come obiettivi formativi prioritari "la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia Content and Language Integrated Learning". Viene quindi auspicata l'introduzione graduale della metodologia CLIL in tutti i gradi e ordini di scuola. Ad esempio, l'integrazione di una lingua straniera nell'insegnamento di un'altra disciplina

(CLIL/EMILE), parzialmente o interamente può offrire occasioni di produttivi scambi tra insegnanti di lingua e specialisti delle diverse materie scolastiche. Questa cooperazione tende a favorire l'apprendimento e l'uso da parte degli alunni delle forme linguistiche necessarie all'acquisizione delle conoscenze.

5.2 Gli ambiti della storia e della geografia

L'insegnamento e l'apprendimento della *storia*, secondo il testo delle Indicazioni 2012 "contribuiscono all'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva. I docenti si impegnano a far scoprire agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato, a far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche, a far apprezzare il loro valore di beni culturali. In tal modo l'educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva. In particolare, gli insegnanti metteranno in evidenza i rapporti tra istituzioni e società, le differenze di genere e di generazioni, le forme statuali, le istituzioni democratiche".

Lo studio della storia, attraverso "quadri di civiltà", permette di indagare come l'umanità, nel tempo e nello spazio, ha affrontato e risolto i problemi di convivenza, di organizzazione sociale, di approvvigionamento delle risorse, di difesa; come in funzione di tali soluzioni ha sviluppato la cultura, l'economia, la tecnologia, le arti e la letteratura. Attraverso l'analisi delle "strutture" politiche, economiche, sociali, culturali, tecnologiche, permette di rilevarne le costanti e le differenze nel tempo e nello spazio, di apprezzarne le evoluzioni, di comprendere meglio il presente e di pianificare le scelte future alla luce degli avvenimenti del passato.

Senza forzare l'insegnamento della storia verso una impropria utilizzazione strumentale, non c'è dubbio che tale disciplina offra uno specifico contributo alla formazione di una cittadinanza nazionale, europea e mondiale. Per quanto riguarda la dimensione nazionale si presta in modo privilegiato ad educare alla memoria, con una attenzione tutta particolare alle vicende del Novecento, comprese le pagine più difficili della nostra storia nazionale. Particolarmente significativo risulta il ricordo delle lotte di liberazione e del successivo momento di concordia nazionale che ha consentito di elaborare e poi di consolidare la nostra Costituzione.

Le Indicazioni 2012 propongono però all'insegnamento della storia un orizzonte molto più ampio di quello nazionale, in una prospettiva di continuo dialogo tra presente e passato:

(...) "In particolare la conoscenza dei diversi e profondi legami, dei conflitti e degli scambi che si sono svolti nel tempo fra le genti del Mediterraneo e le popolazioni di altre regioni del mondo, rende comprensibili questioni che, altrimenti, sarebbero interamente schiacciate nella dimensione del presente. I due poli temporali, del presente e del passato, devono avere entrambi il giusto peso nel curricolo ed è opportuno che si richiamino continuamente. È tuttavia evidente che proprio l'attenzione alle vicende complesse del presente chiamino in causa le conoscenze di storia generale, articolate nell'arco del primo ciclo, sulla base della loro significatività ai fini di una prima comprensione del mondo".

Tra gli effetti della globalizzazione vi è, nella sua problematicità, una in-

terazione stretta e continua tra persone e popoli di diverse radici, storie, culture. Un punto di vista solo nazionale o anche eurocentrico non è adeguato a leggere la complessità della società planetaria del XXI secolo, come ben ricordano le Linee Guida per l'Educazione globale, del Consiglio d'Europa (2008), o come sottolinea il documento Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento, dell'UNESCO (2012)¹⁶ – prodotto all'interno del progetto GEFI (Global Education First Initiative) – così introdotto dal Segretario Generale delle Nazioni Unite Ban Ki-moon:

“L'educazione può farci comprendere in profondità che siamo tutti legati in quanto cittadini di una comunità mondiale e che le sfide che dobbiamo affrontare sono interconnesse”.

La geografia, si legge nelle Indicazioni 2012, rappresenta una “cerniera” tra le discipline umanistiche e quelle scientifiche. Molti strumenti, linguaggi, metodi, alcuni ambiti di indagine la accomunano alla matematica, alle scienze e alle tecnologie; tuttavia essa spiega l'interazione tra l'uomo e il proprio ambiente di vita, le scelte delle comunità, le migrazioni, i flussi di materie prime e di risorse e ciò la accomuna all'ambito antropologico e sociale:

(...) “La geografia studia i rapporti delle società umane tra loro e con il pianeta che le ospita. È disciplina “di cerniera” per eccellenza poiché consente di mettere in relazione temi economici, giuridici, antropologici, scientifici e ambientali di rilevante importanza per ciascuno di noi.

In un tempo caratterizzato dalla presenza a scuola di alunni di ogni parte del mondo, la geografia consente il confronto sulle grandi questioni comuni a partire dalla conoscenza dei differenti luoghi di nascita o di origine familiare. (...)

La geografia è attenta al presente, che studia nelle varie articolazioni spaziali e nei suoi aspetti demografici, socio-culturali e politico-economici. L'apertura al mondo attuale è necessaria anche per sviluppare competenze relative alla cittadinanza attiva, come la consapevolezza di far parte di una comunità territoriale organizzata. (...)

(...) La conoscenza e la valorizzazione del patrimonio culturale ereditato dal passato, con i suoi “segni” leggibili sul territorio, si affianca allo studio del paesaggio, contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali, anche nella loro proiezione futura. Tali percorsi consentono sintesi con la storia e le scienze sociali, con cui la geografia condivide pure la progettazione di azioni di salvaguardia e di recupero del patrimonio naturale, affinché le generazioni future possano giovare di un ambiente sano. (...) lotta all'inquinamento, sviluppo delle tecniche di produzione delle energie rinnovabili, tutela della biodiversità, adattamento al cambiamento climatico: sono temi di forte rilevanza geografica, in cui è essenziale il raccordo con le discipline scientifiche e tecniche. (...) La presenza della geografia nel curriculum contribuisce a fornire gli strumenti per formare persone autonome e critiche, che siano in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente, con un consapevole sguardo al futuro”.

Come si è visto, la normativa più recente si presenta come utile *piattaforma* su cui poggiare una azione pedagogica in chiave interculturale.

¹⁶ v. <http://www.unesco.org/new/en/gefi/home>; v. anche: *Educazione alla cittadinanza mondiale temi e obiettivi di apprendimento*, UNESCO 2015, traduzione a cura di Antonucci D. e Gobbi P. per CVM Marche.

Diverse sono oggi le metodologie pedagogiche finalizzate a consentire all'insegnante di rompere l'isolamento dell'alunno immigrato. Potrebbe, in alcuni casi, essere utile allo scopo un adeguato uso dell'autobiografia formativa. *Il racconto di sé*, opportunamente stimolato e guidato, seguito con attenzione ed interesse, può aiutare il ragazzo a superare lo smarrimento iniziale, ad acquistare fiducia in se stesso, a riconquistare serenità. Per tutti gli altri alunni, la presenza in classe di un bambino appartenente ad una cultura differente può diventare un'esperienza importante, una sorta di *viaggio interculturale* attraverso gli aspetti di vita quotidiana del suo Paese d'origine, un'occasione di arricchimento e di crescita per tutti.

La formazione interculturale può essere impostata correttamente solo partendo dal concetto di *relazione educativa*; l'intervento formativo risulta efficace se riesce ad attivare un cambiamento in ambito affettivo e relazionale e quindi se consente di evidenziare dei risultati in merito al lento processo di integrazione culturale che vede protagonista il bambino straniero.

Le scienze umane, e tra queste le scienze pedagogiche, partendo dalla constatazione che il cambiamento è connaturato all'esperienza del vivere, hanno individuato nello studio delle *storie di vita* lo strumento per indagare la valenza formativa dei singoli eventi vissuti, legandola alla loro diversa capacità di determinare modificazioni nei comportamenti, nelle conoscenze, nella capacità di relazionarsi al nuovo. In ambito interculturale è fondamentale un approccio capace di generare il cambiamento, perché l'emigrazione comporta comunque un mutamento radicale del proprio sistema relazionale che richiede, per essere compiuto in maniera non traumatica, il possesso di strumenti culturali capaci sia di favorire percorsi di integrazione e di adattamento, sia di salvaguardare i propri valori e le proprie radici. Il formatore, per mettere in atto un intervento educativo apportatore di cambiamenti sceglie in base alla propria esperienza e alla situazione contingente quale relazione instaurare, quale spazio relazionale mettere in funzione, sapendo che ogni relazione può evolvere verso forme diverse, aprendo contesti nuovi e non inizialmente prevedibili e quindi apportatori di conoscenze.

In ambito scolastico è importante individuare percorsi didattici attenti ai problemi posti dalla duplice esigenza di comunicare da un lato idee e principi ispirati al rispetto e all'accoglienza della diversità culturale ed etnica, individuando dall'altro modalità atte a favorire l'apprendimento da parte dei bambini stranieri nelle nostre scuole¹⁷.

¹⁷ Cfr. M. Fiorucci, *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori del-*

Allora è necessario pensare ad un tipo di intervento formativo che non sia semplicemente strumento applicativo di contenuti prestabiliti ma che, affondando le proprie radici nello studio delle modalità di apprendimento, operi per adattare ad esse le strategie di insegnamento. È essenziale una scelta metodologica tesa a favorire il processo di apprendimento nella sua interezza, come un processo che può concorrere alla crescita globale della persona, agendo su vari registri: cognitivo, relazionale, affettivo, comportamentale.

Un progetto di formazione interculturale nella scuola deve poggiare saldamente su una riscrittura della nostra storia, su una rivisitazione dei miti funzionali ad un assetto politico e sociale non più rispondente alle esigenze mutate di una società che si avvia ad essere connotata sempre più da una molteplicità di etnie e di culture¹⁸.

La scelta di una didattica attenta ai processi che presiedono all'appropriazione della conoscenza e centrata sulla scoperta e valorizzazione dei diversi stili cognitivi e comunicazionali, può essere in chiave interculturale perché educa la mente ad operare per differenziazioni, a utilizzare ogni forma di comunicazione, al pensiero *sistemico*, cioè capace di cogliere la visione integrata di un fenomeno, individuando le connessioni esistenti tra i singoli aspetti. Una didattica di tale tipo, favorendo la costruzione di un pensiero aperto al nuovo, alla conoscenza, alla comunicazione, pronto a recepire le ragioni degli altri perché consapevole della esistenza di diverse interpretazioni e spiegazioni della realtà, aventi pari dignità perché scaturite da culture diverse, può operare concretamente nel senso della edificazione di una società multiculturale.

La scuola è, nel nostro Paese, il luogo d'elezione per elaborare e mettere in atto un modello di educazione interculturale, posto che tra i suoi compiti è fondante quello di promuovere le potenzialità umane di ciascuno.

Gli insegnanti, di fronte alle diversità linguistiche, culturali, religiose dei nuovi venuti, manifestano l'esigenza di approfondirne la conoscenza e insieme quella di individuare i percorsi da seguire per facilitarne la scolarizzazione; chiedono di essere aiutati in un compito arduo che andrebbe inquadrato in un contesto più generale, in una visione globale del problema per il quale sono necessari specifici strumenti e competenze di tipo psico-pedagogico ed antropologico¹⁹.

L'educazione, Armando, Roma 2011; M. Fiorucci, M. Catarci, *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma 2015.

¹⁸ F.M. Sirignano, *La società interculturale. Modelli e pratiche pedagogiche*, cit., pp. 32-44.

¹⁹ A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2013.

In ambito educativo, oggi, si parla spesso di rispetto e valorizzazione delle differenze, dimenticando che questo concetto è estraneo alla cultura occidentale che ha sempre proceduto eliminando o assimilando le differenze. Nell'accezione attuale il significato che viene attribuito al termine *educazione* è quello di un percorso di assimilazione culturale, affiancato, come scrive Mead, da una concezione secondo cui l'educazione, provocando una rottura nei confronti di saperi e pratiche tradizionali, può essere lo strumento per creare una nuova scala di valori umani. Esiste, riguardo al significato da attribuire all'educazione e quindi al ruolo della scuola, un confronto dialettico tra antropologi e pedagogisti. I primi vedono la scuola come veicolo di una trasmissione culturale volta a mantenere e a riprodurre una data struttura sociale mentre i secondi la vedono come strumento di cambiamento. Gli antropologi basano la loro concezione della scuola sulla considerazione che essa riesce ad incidere solo marginalmente sull'educazione, che invece comincia nella famiglia e nella comunità di origine, lasciando tracce permanenti nei bambini e formandoli come membri del gruppo di appartenenza. Quando il messaggio culturale della scuola non è omogeneo a quello del gruppo, si genera una discontinuità culturale che produce difficoltà scolastiche. Inoltre la ricerca antropologica sottolinea che non può essere risolto il problema dell'insuccesso con una migliore programmazione delle attività educative o con innovazioni didattiche. Il nodo può essere sciolto avviando una riflessione sulla dimensione culturale del contesto educativo e del contesto socio-culturale di riferimento, cioè delle forze interne ed esterne che lo influenzano. Nella visione antropologica gli insegnanti, essendo intrisi della cultura di appartenenza, non sono neutrali dispensatori di conoscenze ma veicoli di messaggi culturali relativi ai valori sociali del gruppo dominante.

In ambito pedagogico è stato affrontato da tempo il problema del rapporto tra migrazione e scuola, anche attraverso ricerche che hanno raccolto i racconti dei bambini immigrati e delle loro famiglie, come quelli degli insegnanti e degli operatori educativi²⁰. Dai racconti emerge una rappresentazione dell'esperienza migratoria vissuta nel ricordo del doloroso distacco dalla terra e dagli affetti di origine verso un futuro incerto, e dal presente come provvisorietà, emarginazione, sradicamento²¹.

²⁰ Cfr. F.M. Sirignano, *La società interculturale. Modelli e pratiche pedagogiche*, cit., pp. 80-99.

²¹ "Quando le differenze culturali tra i relativi contesti di appartenenza sono gran-

La drammatica testimonianza di Pietro Bartolo, medico nella trincea di Lampedusa

"[...] Davanti agli occhi, come detriti dopo un naufragio, tornano a galla vivide le immagini di tutti gli uomini, le donne e i bambini che abbiamo ripescato dall'acqua negli anni, un carosello felliniano di volti senza vita: sono i cadaveri che abbiamo dovuto raccogliere e sezionare per provare a dare loro un'identità precisa, un nome e un cognome, o quantomeno un numero di cartella clinica, con relative cause e ora approssimativa del decesso. Il dovere minimo dell'Occidente verso quella gente della cui morte siamo comunque, almeno in parte, colpevoli.

I bambini. I bambini, soprattutto. Sono loro che affollano i miei incubi, quando dormo. Ma anche quando sono sveglio. Vivo assediato dalle loro immagini. Anzi, dai loro ricordi. Perché la cosa peggiore, questo faccio fatica a spiegarlo, non sono le immagini, ma i ricordi. Più delle immagini, restano impresse nella coscienza le altre sensazioni, gli odori, i rumori. Le consistenze. L'odore dei cadaveri non va via dal cervello neppure dopo anni".

P. Bartolo, *Le stelle di Lampedusa*, Mondadori, Milano 2018, p. 6.

In una tale rappresentazione, i problemi scolastici dei bimbi immigrati vengono ricondotti alla diversità culturale, intesa come *deprivazione*, legata alla difficoltà linguistica. Quindi, se da un punto di vista formale nella scuola vengono riconosciute le diversità culturali, nella sostanza esse sono considerate inadeguate rispetto alle esigenze scolastiche; tale atteggiamento etnocentrico finisce per scivolare inconsapevolmente verso un forzato assimilazionismo o addirittura verso il razzismo. Nella prassi educativa, anche se gli insegnanti impostano il loro lavoro nel rispetto della dignità culturale dei bambini immigrati, persiste la tendenza a trascurare le loro capacità e le loro conoscenze pregresse, e a valutarli con i nostri parametri; le difficoltà linguistiche restano in primo piano, ostacolo al raggiungimento degli obiettivi d'apprendimento, ostacolo ad una completa comprensione

di, quando ci si trova di fronte alla difficoltà – e può essere davvero così notevole da sembrare, al momento, insormontabile – di comprendere e di farsi comprendere, non si migliorano certo le condizioni del dialogo tra *noi* e *loro*, introducendo una nozione di pluralismo relativistico che lascia le cose come stanno, ciascuno con la sua verità relativa e incommensurabile. Contrariamente all'opinione oggi largamente diffusa, il relativismo alimenta piuttosto l'indifferenza che non lo spirito di comprensione e di tolleranza" (E. CORBI, *La verità negata. Riflessioni pedagogiche sul relativismo etico*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 95).

reciproca, alla espressione piena dei loro bisogni, delle loro conoscenze e capacità.

2.3. Adulti immigrati e strategie inclusive

Nell'ambito dell'educazione degli adulti in prospettiva interculturale sarebbe utile individuare un modello formativo centrato sulla valorizzazione della soggettività della persona. Infatti, il singolo, soprattutto se straniero, solo sentendosi protagonista del proprio percorso formativo può trovare in sé motivazioni sufficienti ad affrontare un processo di crescita, di apertura al dialogo e, quindi, di integrazione; in ambito europeo emergono interessanti suggestioni pedagogiche da una corrente di pensiero che considera la formazione come progetto della propria vita ed elaborazione di senso. In questo approccio la formazione è considerata come processo globale che riguarda i diversi aspetti della vita e come processo lungo quanto la vita stessa. Tra gli esponenti di tale corrente pedagogica possono essere collocati Paulo Freire, Pierre Dominicé, Gaston Pineau e Peter Alheit, ciascuno con la sua specifica sensibilità e con il suo personale modo di affrontare il tema della formazione. L'opera di Paulo Freire è una testimonianza di approccio alla formazione come processo globale, che aiuta l'uomo «non solo ad essere presente nel mondo, ma a far parte di esso»²². Freire, che ha dedicato le sue energie all'elevazione culturale degli emarginati in America Latina, vede l'alfabetizzazione non solo come apprendimento di tecniche di lettura e scrittura, ma soprattutto come momento di *coscientizzazione*; inoltre considera la formazione come acquisizione di una *coscienza critica* in grado di stabilire relazioni logiche tra i fatti per mezzo di una «riflessione analitica e organizzata»²³. Egli ritiene che un'azione educativa possa avere valenza formatrice solo coinvolgendo attivamente i destinatari della formazione. Solo con una partecipazione attiva dei destinatari alla ricerca che li riguarda, si può realizzare la loro presa di coscienza di quella parte di realtà che illumina la loro tematica significativa.

²² P. Freire, *Pedagogia de oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo 1970, p. 108.

²³ *Ivi*, p. 110.

La paura dell'altro

“L'astio per il massiccio afflusso di rifugiati e richiedenti asilo ha anche un'altra motivazione straordinaria (che va oltre la diffidenza, «normale» e senza tempo, verso gli stranieri). Questa motivazione attrae soprattutto un altro settore della società, il nascente «precariato», coloro che temono di perdere le loro amate e invidiabili conquiste, i loro averi e il loro rango sociale: un gruppo ben diverso dagli uomini-lepre di Esopo immersi nella disperazione perché hanno già perso (o non hanno mai potuto raggiungere) quelle conquiste, quegli averi e quel rango sociale. E impossibile non accorgersi che la massiccia e improvvisa apparizione di stranieri nelle nostre strade non è stata causata da noi, e tanto meno è sotto il nostro controllo. Nessuno ci ha consultato per sapere se eravamo d'accordo. Non sorprende dunque che gli immigrati che si susseguono a ondate vengano accolti con ostilità, come «messaggeri di cattive notizie», per dirla con Bertolt Brecht. Essi sono la personificazione del crollo dell'ordine (qualunque cosa significhi per noi l'ordine, inteso come stato di cose in cui i nessi di causa ed effetto sono stabili, dunque comprensibili e prevedibili, e chi è all'interno ha modo di capire come procedere): un ordine che ha perso la sua forza di legame. Gli immigrati sono una riedizione aggiornata – «nuova e migliorata», e anche presa molto più sul serio – di quegli «uomini sandwich» che nei futuri e deliranti anni Venti percorrevano le strade affollate di sciocchi gaudenti, recando l'annuncio che «la fine del mondo come noi lo conosciamo è vicina». L'idea è stata ben resa da Jonathan Rutherford: gli immigrati «portano le cattive notizie dagli angoli più remoti del mondo fino alla porta di casa nostra». Ci avvertono, e ci rammentano costantemente, di qualcosa che vorremmo tanto dimenticare, o meglio ancora far sparire: di quelle forze globali, lontane, che conosciamo solo per sentito dire ma non abbiamo visto mai o quasi – intangibili, oscure, misteriose, difficili persino da immaginare, ma talmente potenti da interferire nella nostra vita ignorando e annullando le nostre preferenze. Per una sorta di logica perversa, a essere viste come l'avanguardia di quelle forze che minacciano d'insediarsi nella nostra vita sono proprio le loro «vittime collaterali». Quei nomadi – non per scelta, ma per il verdetto di un destino inclemente – ci ricordano in modo irritante, esasperante e raccapricciante quanto (irrimediabilmente?) vulnerabili siano la nostra posizione nella società e la cronica fragilità del nostro benessere conquistato a caro prezzo.”

Z. Bauman, *Stranieri alle porte*, tr. it., Laterza, Bari-Roma 2016, pp. 14-15.

Per Freire, nel dare avvio ad una attività di formazione è necessario individuare «l'universo tematico di un'epoca»²⁴, cioè «quell'insieme

²⁴ *Ivi*, p. 89.

di idee, di concezioni, di speranze, di dubbi, di valori, di sfide che tendono a rivelarsi all'interno di una interazione dialettica con tutto ciò che vi è contrario»²⁵. Una tale ricerca è in sé un atto formativo, in quanto ricercare i temi generatori equivale a studiare l'atteggiamento mentale degli uomini nei confronti della realtà, la loro capacità di agire su di essa, la loro prassi; da qui emerge che, quando un gruppo di individui non riesce ad esprimere concretamente una tematica generatrice, significa che esiste in quella comunità un tema drammatico: il tema del silenzio²⁶. I temi generatori sono quelli capaci, attraverso la riflessione su di essi, di generare un superamento del carattere immobile e cristallizzato della rappresentazione sociale.

Per Dominicé la formazione è un processo globale di cui l'azione educativa è solo uno dei momenti possibili. Egli, come componente del Groupe de Recherche sur les Adultes et leurs processus d'Apprentissage (Grapa), ha focalizzato la propria attenzione sui processi di apprendimento degli adulti promuovendo un progetto di Educazione permanente teso a liberare la capacità di ciascuno di auto-educarsi permanentemente, giungendo per gradi a situarsi nel mondo come *essere sociale responsabile*, capace di interagire con l'ambiente che lo circonda, ponendosi dialetticamente nei confronti dei modelli sociali e professionali operanti²⁷. Dominicé ha poi proseguito la sua riflessione sul processo di formazione nell'ambito di un insegnamento universitario denominato *Histoire de vie et formation*, in cui egli si è inserito nel filone sociologico delle storie di vita per sperimentare una modalità di racconto da lui definita *biografia educativa* per differenziarla dagli usi che dell'autobiografia erano stati fatti da altre scienze umane. Mediante una tale scelta metodologica, Dominicé ha trovato la via d'accesso alla lettura di un processo di formazione dal suo interno. Nel corso degli anni egli ha modificato il suo obiettivo da quello iniziale di evidenziare gli elementi comuni all'interno delle differenze individuali, a quello successivo di individuare la matrice della singolarità dell'individuo all'interno di un gruppo sociale avente comportamenti e valori comuni. Nella fase più recente del suo lavoro di ricerca, è giunto infine a riconoscere che la costruzione della storia di una vita ha carattere assolutamente unico ed è in grado di innescare un processo di crescita personale avente per esito l'affermazione di sé e della propria autonomia nei confronti di un ambiente fortemente condizionante.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ P. Freire, *op. cit.*, p. 93.

²⁷ C. Josso, *Cheminer vers soi*, L'Âge d'Homme, Lausanne 1991, p. 67.

Gaston Pineau ha sviluppato anch'egli la sua riflessione nell'ambito del movimento di Educazione Permanente che lo ha portato, dopo un lungo percorso, a pubblicare *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* in cui vede la formazione come un cammino che porta il soggetto ad appropriarsi del proprio processo di crescita personale. Per Pineau obiettivo specifico dell'autoformazione è giungere a comprendere in profondità se stessi, il mondo, non solo dal punto di vista intellettuale, ma anche da quello operativo per essere capaci di organizzare la propria vita.

Il percorso di apprendimento e di crescita deve portare alla conquista di una reale autonomia che può essere raggiunta solo attraverso rapporti conflittuali, di scontro, di rottura, di rigetto nei confronti delle istituzioni di eteroformazione come la famiglia e la scuola²⁸. L'autodidatta deve però avere anche la capacità di superare alla fine lo scontro, recuperando il rapporto con gli altri, per non restare prigioniero di se stesso.

Per esplorare l'autoformazione²⁹ Pineau utilizza l'approccio biografico sotto la forma del metodo delle storie di vita che egli reputa estremamente coscientizzante ed implicante, strumento culturale per la produzione della propria vita³⁰, perché parlare e scrivere della propria vita consente di trasformare una pluralità di aspetti e di eventi apparentemente scollegati tra loro in una entità unica, articolata secondo un disegno unitario, nella cui trama appare leggibile il senso che la sottende.

Peter Alheit riporta una celebre frase di Kierkegaard: *La vita può essere compresa solo guardando indietro. Nel frattempo deve essere vissuta in avanti* per evidenziare la straordinaria attualità che conserva a centocinquanta anni di distanza, nel mondo in rapido cambiamento in cui oggi siamo immersi. Un mondo in cui le scienze umane, impegnate sul versante dell'analisi di significato dell'espressione *vita*, trovano non poche difficoltà ad inquadrare il fenomeno oggetto del loro studio. È in atto un movimento che coinvolge corsi di vita modificando struttura, caratteristiche e durata dei segmenti intermedi, le cui connotazioni perdono rilievo, dissolvendosi in un magma indistinto.

Chi si interessa di educazione non può sottrarsi al compito di osservare con attenzione i cambiamenti in atto; nelle società moderne siamo di fronte ad uno *slittamento* (shift) – che Alheit definisce *dram-*

²⁸ *Ivi*, p. 74.

²⁹ G. Pineau, *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Edilig, Paris 1983, p. 117.

³⁰ *Ivi*, p. 118.

matico – delle fasi della vita. Mentre la durata della vita media va crescendo sempre più, si sono allungate notevolmente la fase giovanile e quella della *old age* (età della pensione). Inoltre, rispetto alla lunghezza del corso di vita, è diminuita la durata del ruolo di genitore ed è aumentata quella del ruolo di figlio. Per la prima volta nella storia, gli uomini trascorrono più tempo come figli di genitori viventi che come genitori di figli sotto i venti anni³¹.

Da tali considerazioni emerge con chiarezza il cambiamento relativo allo stato di adulto; allo slittamento delle fasi della vita si aggiunge una modifica strutturale profonda nelle biografie lavorative. È sempre più rara la successione: fase di apprendimento, fase di attività lavorativa, fase di riposo; i periodi di formazione talvolta si innestano sui periodi di occupazione, e questi sono frammentari, interrotti da periodi di ulteriore formazione e seguiti da cambi di attività. È un processo in cui sembra perdere importanza il potere centralizzante dell'etica protestante del lavoro teorizzata da Max Weber, che è stato uno dei più influenti modelli di orientamento nella modernità capitalistica³², mentre affiorano nuovi orientamenti post-materialisti. È possibile che la nostra vita assuma la connotazione di una biografia formativa lasciando un ruolo marginale alla biografia professionale. Si va verso una individualizzazione dei percorsi di vita sui quali decresce il potere canalizzante delle strutture sociali, come mostrano i vari studi condotti su gruppi omogenei per età ed estrazione sociale. Secondo Dominić il corso della vita può essere oggi considerato come un luogo in cui è possibile acquisire abilità e conoscenze in piena autonomia, senza l'ausilio di modelli prestabiliti.

Un tale scenario presenta l'educazione degli adulti come un problema complesso, per il quale non esistono soluzioni semplici. Secondo Alheit per l'educazione degli adulti non sono applicabili approcci di ricerca di tipo quantitativo, inadatti a tener conto della complessità della realtà sociale come è stata descritta. È invece da prendere in esame un approccio biografico che usa una metodologia di tipo qualitativo, in grado di abbracciare le molteplici variabili presenti in ogni azione sociale. Infatti la realtà sociale, per la sua complessità e per l'imprevedibile evoluzione delle variabili che la compongono, non può essere imprigionata all'interno di relazioni quantitative, tipiche

³¹ P. Alheit, *Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education*, in P. Alheit et al., *The Biographical Approach in European Adult Education*, Verband Wiener Volksbildung, Wien 1995, p. 58.

³² *Ivi*, p. 58.

delle scienze naturali. Deve essere invece analizzata con un diverso paradigma, quello della *comprensione*, che segue allo *scoprire*, processo di natura qualitativa, attento alle situazioni concrete, singolari, e capace di illuminare aspetti importanti della vita sociale, che le statistiche non sono in grado di svelare.

Capitolo Terzo

Formazione autobiografica e modelli pedagogici

3.1. Teorie e modelli dell'autobiografia

Nell'ambito della riflessione pedagogica contemporanea, i modelli formativi più adatti a favorire una formazione interculturale sembrano essere quelli emersi dalla corrente di pensiero che considera la formazione come progetto della propria vita ed elaborazione di senso; ci riferiamo all'*autobiografia* e alle *storie di vita*, che negli ultimi tempi hanno assunto un ruolo importante come metodologie educative perché consentono di raggiungere obiettivi cognitivi e formativi *alti* partendo dalla valorizzazione della soggettività del singolo.

Infatti la crisi del paradigma positivista ha indotto già da anni gli studiosi della formazione ad una approfondita riflessione critica sulle finalità dell'educazione e sulla possibilità di fornire all'adulto un quadro di riferimento certo, oggettivamente valido, con cui confrontare capacità e competenze. La complessità e l'elevato numero di variabili tra loro interdipendenti presenti nello studio della condizione dell'uomo hanno vanificato gli sforzi di applicare nell'ambito delle scienze umane un modello di indagine scientifica fondato sul metodo delle scienze sperimentali. Si è così affermato, a partire dalla prima metà del Novecento, un approccio diverso, basato sul metodo ermeneutico, che privilegia la comprensione di un fenomeno rispetto alla spiegazione¹. Attualmente si tende a costruire un modello più complesso, in cui i due metodi di ricerca possano integrarsi a vicenda, nella consapevolezza che non sia possibile spiegare senza comprendere né comprendere senza spiegare. Si è compreso che il processo di formazione degli adulti va gestito come un processo dinamico, che deve accompagnare l'evoluzione della persona favorendone le possi-

¹ F.M. Sirignano, *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*, Liguori, Napoli 2003, pp. 48-60.

bilità di crescita, di consapevolezza e di auto-formazione².

La ricerca biografica ha fornito un contributo importante alla formazione degli adulti mostrando che essi apprendono secondo modalità fortemente dipendenti dalla loro storia di vita e dalla loro formazione precedente³.

Secondo Dominicé⁴, per identificare che cosa un individuo è in grado di apprendere, occorre far ricorso alle tappe anteriori della sua biografia educativa. La storia di vita consente di mettere in evidenza le dinamiche che hanno concorso alla formazione individuale, aprendo quindi uno spaccato illuminante sui percorsi di apprendimento del soggetto. L'utilità del metodo biografico è duplice: da una parte esso aiuta il formatore a calibrare efficacemente l'intervento educativo, adattandone le modalità alle caratteristiche di apprendimento emerse dalla storia del soggetto in formazione; dall'altra, è utile all'adulto che, ripercorrendo la storia della sua vita, può prendere coscienza delle proprie aspirazioni e può decidere di provare ad oltrepassare i confini culturali legati alla sua collocazione nella struttura sociale.

I racconti biografici evidenziano la forte pressione che il gruppo sociale di appartenenza esercita su ciascun individuo, tesa a determinare un comportamento conforme a regole non scritte ma vincolanti; evidenziano anche come i percorsi di crescita individuale passino necessariamente attraverso un rapporto conflittuale con un tale sistema di regole e di aspettative, il cui esito naturale è la conquista di un'autonomia di pensiero e quindi lo sviluppo di una individualità adulta.

Il formatore che utilizza la procedura biografica può quindi, attraverso la conoscenza del quadro di riferimento di vita del soggetto e del suo percorso *liberatorio*, individuare gli strumenti di intervento più efficaci per completare il processo di formazione individuale.

La valenza formativa dell'approccio biografico è confermata da Dominicé⁵ che, riflettendo sulla società attuale soggetta a cambiamenti repentini, dominata dalle esigenze dell'economia globalizzata, si chiede quali possano essere le linee-guida da seguire per una formazione degli adulti nel prossimo futuro. Egli intravede la possibile

² Cfr. F. Marone (a cura di), *La medicina narrativa e le buone pratiche nei contesti di cura*, Pensa Multimedia, Lecce 2016.

³ F.M. Sirignano, P. Perillo, S. Maddalena, *Education and narration in intercultural perspective: theories and interventions*, in *International journal of educational excellence*, 1/2015, pp. 15-41.

⁴ P. Dominicé, *La conoscenza dell'adulto come oggetto di ricerca biografica*, tr. it. di L. Formenti, in *Adulthood*, n. 4, Guerini e Associati, Milano 1996, p. 28.

⁵ *Ivi*, p. 33.

risposta in uno sviluppo del metodo biografico che, partendo dalla conoscenza dei meccanismi di modifica degli atteggiamenti mentali degli adulti, venga utilizzato per tracciare un percorso di formazione adeguato a far acquisire al soggetto una posizione autonoma rispetto alla modernità.

In tale ottica la riflessione autobiografica si inserisce a pieno titolo all'interno del panorama formativo con una valenza altamente motivante⁶ perché consente all'adulto di acquisire fiducia nelle proprie capacità, di avviare autonomi processi di costruzione di senso riflettendo sugli eventi della propria vita, ripercorrendo le scelte operate e riscoprendo le motivazioni che le hanno determinate.

Le tecniche riflessive e narrative proprie dell'autobiografia conducono il soggetto ad elaborare nuovi modi di apprendere e di conoscere, a scoprire le strutture interne dei processi di apprendimento con forti ricadute in termini di crescita personale.

La ricognizione autobiografica aiuta il soggetto ad individuare le connessioni dinamiche esistenti tra le dimensioni cognitive, affettive, morali, emozionali della conoscenza. Ricostruire la propria storia di formazione è occasione di cambiamento perché avviene attraverso una connessione costante tra esperienza e spiegazione, tra vissuto e narrazione, producendo processi di ricerca di senso, e costruzioni di teorie⁷. Infatti, ogni storia narrata comporta la costruzione di una "teoria", cioè di un particolare modo di organizzare una successione temporale di eventi.

La possibilità di cambiamento evidenzia la valenza epistemologica sottesa alla pratica autobiografica nell'educazione degli adulti, visti come persone che possono apprendere e cambiare. L'autobiografia, quindi, può rappresentare un percorso di trasformazione del soggetto che avviene attraverso una ricognizione del proprio vissuto attenta alla ricerca del senso delle proprie azioni, alle connessioni esistenti tra diversi aspetti della realtà, alla valutazione delle scelte operate.

Appare evidente come il metodo autobiografico, essendo finaliz-

⁶ «[...] Ogni autobiografia scritta o narrata, reale o immaginaria, umile o leggendaria è contrassegnata dal numero e dalla qualità delle variazioni a essa impresse a opera del suo autore. È la scelta che ci rende adulti: sono le scelte che marcano il tragitto del percorso di crescita che chiameremo di adultizzazione e che, naturalmente, inizia molto prima dell'ingresso ufficiale nella vita adulta come bisogno di mettersi alla prova, rischiare, trasgredire. [...] La capacità di stabilire nessi, concordanze, coincidenze si apprende molto avanti negli anni. Il significato della propria vita incomincia a trasparire quando il disegno ha ormai assunto una conformazione ed è riconoscibile, talvolta, più dagli altri che dall'autore» (D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, cit., pp. 22-23).

⁷ L. Formenti, *La formazione autobiografica*, Guerini Studio, Milano 1998, pp. 127-134.

zato a cogliere l'unicità del soggetto e delle sue traiettorie di apprendimento, di espressione di sé e di attribuzione di senso, possa essere utilmente adoperato come tecnica in un percorso di formazione interculturale, dove è essenziale il reciproco riconoscimento di qualità umane.

La pratica autobiografica ha infatti una valenza fortemente emancipatoria perché, attraverso l'autoriflessione porta alla luce i saperi impliciti di cui ciascuno è portatore, rende visibili le capacità intellettive del singolo che ne prende coscienza ed impara ad attingere con fiducia al proprio patrimonio di conoscenze, rivitalizzandolo.

L'approccio autobiografico, con il prepotente emergere della soggettività del discente, protagonista di un processo di autoapprendimento, si pone in netta antitesi con le metodologie classiche di educazione degli adulti, centrate su interventi di tipo tutoriale tesi a rafforzare competenze e conoscenze ritenute fondamentali dal docente. Esso opera un ribaltamento di prospettiva creando una situazione nuova in cui il discente diventa protagonista del proprio percorso formativo, seguito dal docente a cui sono demandati compiti di indirizzo, di guida attenta ma discreta, di assistenza, e non più di *istruttore*. Il ruolo del docente diventa essenzialmente quello di aiutare il soggetto a rendersi pienamente conto della propria capacità di cambiare, quindi di apprendere.

La ricognizione autobiografica aiuta a fissare le tappe fondamentali della propria vita, a valutare i cambiamenti da essa prodotti, a stabilizzare la nuova identità acquisita. La narrazione di sé oltre a portare a una presa di coscienza dei propri cambiamenti, è essa stessa stimolo di ulteriore cambiamento in quanto è *laboratorio* di costruzione di significati e di opportunità di crescita.

Secondo Bruner la mente umana possiede la capacità di elaborare una particolare forma di ragionamento, *il pensiero narrativo*, attraverso cui può costruire storie finalizzate alla interpretazione della realtà e all'elaborazione dell'identità del singolo. Procedendo nella narrazione la mente lega tra loro gli eventi che affiorano alla memoria attraverso una rete di relazioni, cercando di inserirli in un disegno unitario e dotato di senso. Quindi, nella costruzione di una storia, i fatti sono immersi in un tessuto fitto di intenzionalità, cause, emozioni, il cui ordito è la soggettività dell'*io* narrante.

L'*io* narrante appare precocemente; già nei primissimi anni di vita il bambino parla a lungo con se stesso inventando storie, fantasticando, iniziando a strutturare il *pensiero narrativo* che gli consente di acquisire e fortificare una serie di abilità mentali.

Il *pensiero narrativo* procede lungo un percorso complesso riorganizzando gli eventi e inserendoli in una trama in cui ciascun ricordo ha un senso in riferimento al tutto. Alla fine del racconto appare un disegno unitario che è l'interpretazione data alla propria vita. Il racconto autobiografico non è una cronaca fedele del passato, è invece una ricostruzione della storia di vita filtrata attraverso l'interpretazione che il narrante ne fornisce raccontandosi. L'esperienza di vita maturata agisce sui ricordi modificandoli; quindi, nel ripensare il passato alla luce del presente, il soggetto effettua un'opera di reinterpretazione degli eventi vissuti compiendo talvolta, per creare una coerenza tra passato e presente, una sorta di lettura *profetica* della propria storia in cui alcuni eventi passati sembrano preannunciare fatti successivamente avvenuti. L'approccio autobiografico non solo consente di cogliere la soggettività dell'individuo in tutta la sua complessità ma, attraverso l'attività del raccontarsi, consente una rielaborazione di vissuti personali all'interno del loro contesto storico-sociale. Quindi l'autobiografia è anche «testimonianza delle strutture di una società, di un tempo storico, di una cultura, di una mentalità, di un processo di formazione»⁸. Come tale, può rappresentare un formidabile strumento di indagine delle istituzioni di una società (scuola, famiglia), viste dall'interno, sia delle condizioni di vita di quei soggetti che, vivendo ai margini della società, non trovano spazio nella storiografia.

Nell'ambito della riflessione autobiografica sono attivi in Europa diversi gruppi di studio che contribuiscono da tempo con proposte originali alla elaborazione di modelli teorici di ricerca e di proposte concrete di azione sul campo.

Fondamentale è stato il contributo di Gaston Pineau che ha sostituito nell'educazione degli adulti al modello classico di formazione come trasmissione di saperi, il modello di un percorso di auto-formazione che usa l'autobiografia come strumento privilegiato. Per Pineau l'autobiografia, spingendo il soggetto alla riflessione, a ripensare la propria storia, lo aiuta a trasformarsi. Essa è occasione di cambiamento e di crescita della persona. La fatica di stabilire connessioni tra i ricordi consente di ricomporli all'interno di quadri organici, di attribuire loro dei significati, di ricostruire le motivazioni di certe scelte operate.

L'atto di ridescrivere se stessi implica la scoperta e l'inizio di

⁸ R. Certini, *Il metodo autobiografico e la storia dell'educazione*, in *Studium Educationis*, n. 2, Cedam, Padova 2001, p. 443.

«un'altra storia»⁹, una propria storia segreta che scorre in profondità, invisibile e parallela a quella vissuta in superficie.

Nel corso della scrittura, il soggetto vede delinearsi lentamente i contorni di un altro sé di cui non aveva chiara percezione, perché lo scrivere comporta attività di introspezione e di riflessione non abituali. Una volta messo in moto il meccanismo di autoriflessione procede secondo un proprio percorso e conduce verso esiti diversi in relazione alla capacità del soggetto di mettersi in discussione, al grado di autenticità di cui è capace.

La forma radicale dell'autobiografia è quella che conduce a guardare se stessi da quella posizione di impersonalità che avvolge l'io, e che si ottiene portando l'io alla "spoliazione"¹⁰.

Demetrio parla di *bilocazione*, di sdoppiamento che consente all'io autobiografo di diventare biografo di quel personaggio che egli osserva vivere e che è *sé e non sé*.

Si determina un distanziamento creativo che aiuta il soggetto a consolidare il senso di sé attraverso l'accettazione di quello che egli è stato. Lo sguardo attuale, guardando a distanza il passato, riesce a vederlo sotto una luce diversa, comprendendo nessi e significati prima non chiari. Secondo Demetrio¹¹ lo sdoppiamento si svolge su tre livelli. Nel primo livello: *io-egli* il soggetto riesce a collocarsi fuori di sé, osservando se stesso da estraneo. Nel secondo livello: *ieri-oggi-domani* c'è la collocazione di se stesso nel passato e, attraverso il racconto di sé, la proiezione nel futuro. Nel terzo livello: *dentro-fuori* compare infine, accanto alla vita esteriore, il mondo dei propri vissuti interiori che riaffiorano e di cui il soggetto prende coscienza proprio attraverso la narrazione.

3.2. Pedagogia dell'ascolto e storie di vita

In parallelo al metodo autobiografico si è andato consolidando un diverso modello di intervento educativo: il percorso *storie di vita*, elaborato e messo a punto nell'arco di diversi anni da un gruppo di ricerca sui processi di apprendimento degli adulti, il Grapa, fondato a Ginevra da Pierre Dominicé, Matthias Finger e Christine Josso, con

⁹ A.G. Gargani, *L'altra storia*, Il Saggiatore, Milano 1990, p. 106.

¹⁰ *Ivi*, pp. 106-108.

¹¹ D. Demetrio, *La ricerca autobiografica come cura di sé e processo cognitivo*, in *Anima-zione sociale*, n. 8/9, 1994, pp. 10-18.

l'intento di unificare ricerca e formazione.

Il percorso *storie di vita* si articola in quattro momenti successivi: fase informativa, fase del racconto orale, fase della scrittura del testo biografico, fase interpretativa.

La fase del racconto orale, cioè del *prendere la parola* rappresenta il momento qualificante del *percorso* perché innesca un processo individuale di cambiamento che passa attraverso: l'affermazione forte della propria soggettività, la presa di coscienza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, l'inizio di una riflessione sulla propria volontà di partecipare in modo attivo e consapevole alla esperienza in atto.

Il *prendere la parola* può essere, per il soggetto in formazione, un momento di grande intensità emotiva, la rottura di un isolamento, l'inizio di un percorso di crescita fortemente voluto, soprattutto se egli non possiede adeguati strumenti linguistici.

Viene in mente, a questo riguardo, la lezione di don Milani: «È solo la lingua che fa uguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui.

Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli [...]. Tentiamo invece di educare i ragazzi a più ambizione. Diventare sovrani!»¹². Sovrano è per don Milani chi possiede la padronanza della lingua, chi è capace di parlare, di esprimersi, di comunicare ad altri il proprio pensiero. Quindi, un intervento educativo che parta da una storia di vita possiede una forte valenza formativa, assicurata dalla possibilità offerta all'adulto di *prendere la parola*, quindi di affermare la propria esistenza nel contesto sociale¹³.

Il lavoro del gruppo ginevrino si è innestato su un filone di ricerca che ha avuto inizio nel campo degli studi sociali intorno al 1918 ad opera di W.J. Thomas e F. Znaniecki¹⁴ e che nel corso di questi anni si è esteso anche ad altre discipline interessando via via la storia, la psicologia, l'etnografia ed infine le scienze pedagogiche. W.J. Thomas e F. Znaniecki focalizzarono la loro ricerca sul fenomeno dell'emigrazione polacca negli Stati Uniti e in Europa e, utilizzando migliaia di lettere di emigrati e dei loro familiari rimasti in patria, scrissero *Il contadino*

¹² Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967, p. 96.

¹³ S. Ulivieri, *La "pedagogia sociale" come metafora emancipativa*, in V. Sarracino, M. Striano [a cura di], *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Edizioni ETS, Pisa 2001, pp. 331-337.

¹⁴ L.A. Coser, *I maestri del pensiero sociologico*, Il Mulino, Bologna 1999, pp. 543-601.

polacco in Europa e in America¹⁵, che è rimasto come una pietra miliare nella ricerca autobiografica.

In seguito, lo stesso Znaniecki, tornato in Polonia, fondò l'Istituto Sociologico di Poznań che bandì nel 1921 un concorso per la migliore "autobiografia del lavoratore manuale" raccogliendo 161 storie di vita; il materiale raccolto consentì anche ad altri ricercatori di analizzare e di documentare l'influenza del fattore soggettivo nei fenomeni di mobilità sociale.

Il metodo autobiografico introdotto da Znaniecki nello studio dei fenomeni sociali ha fatto scuola in Polonia, alimentando un movimento di studio che, con il sistema dei concorsi, ha prodotto una documentazione autobiografica di grande rilievo. Gli altri Paesi hanno seguito la strada indicata da Znaniecki e, nel tempo, altre discipline sono approdate al metodo autobiografico, piegandolo ai propri obiettivi epistemologici.

In campo educativo l'obiettivo è quello di attivare nei soggetti destinatari degli interventi dei processi di apprendimento e di trasformazione. Quindi in tale contesto è necessario focalizzare l'attenzione sul soggetto che racconta la propria vita, e sulla stretta connessione esistente tra la storia¹⁶ e il suo autore, colui che le dà forma attraverso i nessi, i contenuti, i significati, e le trame.

Nella costruzione di una storia di vita l'ascoltatore ha un compito importante; egli deve stabilire la giusta atmosfera, stimolando la conversazione con domande e interventi tesi ad aiutare il narratore a chiarire a se stesso i significati della sua storia.

L'ascoltatore deve avere sensibilità umana e conoscenza dei meccanismi di difesa che i soggetti possono attivare, per disattivarli e per mettersi in sintonia emotiva con il soggetto narrante; deve cioè stabi-

¹⁵ W.I. Thomas, F. Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America*, 2 voll., Dover 1958. Prima edizione in 5 voll., R. Badger, Boston 1918-1920; tr. it., *Il contadino polacco in Europa e in America*, Edizioni Comunità, Milano 1968.

¹⁶ «La distinzione tra storia (in quanto espressione discorsiva concreta dell'attività storiografica) e storia di vita – due discorsi sulla durata – corrisponde alla distinzione tra una presa di parola in nome di una istituzione e la voce dell'io sociale. La storiografia oppone il passato al presente in quanto categorie distinte della durata, facendo del presente l'esito logico e legittimo del passato. La storia di vita li integra in quanto coniuga la memoria con l'immaginario per socializzare il sogno. La storia di vita, ma anche la biografia – questo discorso sull'altro io di cui si impadronisce un chierico al quale l'istituzione proibisce di dire io – sono romanzi personali che producono o riproducono il senso che sottende la traiettoria di una vita guardata da un punto d'osservazione che viene offerto al narratore dal fatto di prendere la parola per darsi ad altri» (B. Jewsiewicki, *La storia di vita tra memoria collettiva e storiografia*, in R. Cipriani [a cura di], *La metodologia delle storie di vita*, Euroma, Roma 1995, p. 108.).

lire un dialogo costruttivo, riuscendo a comunicare la propria condivisione dell'esperienza raccontata. Solo attraverso una partecipazione interessata e critica al percorso della storia di vita, l'ascoltatore riuscirà ad aiutare il soggetto a compiere progressivamente un passaggio importante: dal parlare al pensare, quindi a ricollegare tra loro i frammenti della storia per individuarne la trama.

Attraverso il dialogo si innesca un processo di cambiamento e di crescita personale che coinvolge ambedue i protagonisti: formatore e soggetto in formazione. «... In tal modo l'educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando il quale, a sua volta, mentre è educato, anche educa»¹⁷.

Il dialogo è per Freire la forma più genuina di comunicazione: «soltanto il dialogo che comporta un pensare critico, è capace anche di generarlo»¹⁸.

Per il pedagogista brasiliano l'essenza dell'educazione non è la conoscenza dell'oggetto in studio ma è nel dialogo che lo studio dell'oggetto rende possibile tra educatore ed educando.

Un contributo importante alla elaborazione del metodo delle storie di vita è stato offerto dalla scuola tedesca, rappresentata al massimo livello da Peter Alheit che individua nelle storie di vita il primo terreno di apprendimento dell'adulto. Egli vede ogni percorso di vita come una palestra della mente in cui l'individuo esercita abilità e competenze ed acquisisce continuamente nuove conoscenze. Aver coscienza di ciò significa ripensare la funzione educativa che deve essere mirata a favorire nel soggetto adulto la piena esplicazione delle proprie potenzialità. In realtà si tratta di comprendere la capacità individuale di auto-dirigersi, il potenziale creativo insito in ciascuno. Analizzando una storia di vita dal suo interno, si comprende come essa sia diretta e orientata dalle autonome scelte del soggetto, vero *faber fortunae suae*.

Alheit mette l'accento sul fatto che non esiste una storia di vita isolata dal contesto sociale in cui essa si svolge ma una biografia è «il modello ideale di un intreccio a rete di strutture ed eventi contingenti della vita sociale»¹⁹ cioè essa è insieme «una sequenza non banale di eventi contingenti della vita, ma, in alcune parti essenziali, è una struttura sociale determinata che viene messa in moto dagli individui»²⁰.

¹⁷ P. Freire, *op. cit.*, p. 94.

¹⁸ *Ivi*, p. 102.

¹⁹ P. Alheit, S. Bergamini, *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Guerini Studio, Milano 1996, p. 26.

²⁰ *Ibidem*.

Le strutture di cui parla Alheit sono quelle che ogni società di individui si dà, e che sicuramente costituiscono il substrato su cui si snoda la storia di ciascuno. Le esperienze biografiche concrete vissute nel corso dell'esistenza di ciascuno si sedimentano costituendo delle strutture *latenti* che il soggetto utilizza come schemi, flessibili e all'occorrenza modificabili, nei quali integrare le nuove conoscenze. Alheit vede ogni biografia come *luogo d'incontro* tra «una struttura di conoscenza *implicita* e *tacita*»²¹ del singolo e «l'esperienza emergente, viva e presente, che illumina in modo diverso il passato e apre al futuro biografico»²². Dalla continua tensione dialettica tra struttura di conoscenza ed evento scaturiscono diversi esiti in dipendenza dalle scelte del soggetto. In una biografia i modelli di azione acquisiti, le strutture latenti, non determinano necessariamente il percorso; le scelte autonome del soggetto producono cambi di direzione, soste impreviste, nuove partenze rendendo ogni storia di vita unica e particolarissima. Ma, allo stesso tempo, una storia di vita è sempre il prodotto di uno specifico corso di vita, fortemente orientato dalle condizioni strutturali relative ad una particolare situazione storica e sociale. Le condizioni strutturali incanalano e limitano le possibilità di vita del soggetto ma, pur all'interno di tali limitazioni, ciascuno, operando delle scelte, possiede un consistente bagaglio di *vita non vissuta* di cui conserva una conoscenza intuitiva latente. Un intervento educativo capace di indurre una riflessione guidata sulla *vita non vissuta*, sulle scelte non operate, consente al soggetto di scoprire nella propria esperienza di vita nuovi significati che lo aiutano a modificare consapevolmente il proprio atteggiamento mentale o, addirittura, a trasformare le strutture di riferimento. Quando ciò accade, ha inizio un processo di cambiamento che interessa insieme il soggetto e il contesto in cui egli vive. «La vita non vissuta possiede infatti forza sociale esplosiva»²³. Il soggetto comincia a sottoporre ad analisi critica le certezze operanti nel suo ambiente sociale, e quindi le strutture esistenti vengono demolite e sostituite da altre: si mette in moto così una forma di apprendimento nuovo in cui l'informazione non viene incorporata in una struttura preesistente, ma viene assunta come elemento di un nuovo contesto. È un diverso tipo di conoscenza, che non va a sovrapporsi ad altre già collocate in una struttura data, ma modifica profondamente l'esistente. Si avvia un processo di apprendimento di

²¹ *Ivi*, p. 28.

²² *Ibidem*.

²³ *Ivi*, p. 41.

tipo *abduktivo*, cioè in grado di collegare tra loro ciò che «noi mai prima avremmo sognato potesse essere collegato»²⁴.

Secondo Alheit questo processo di «apprendimento all'interno di cambiamenti»²⁵ può essere innescato solo da una *conoscenza biografica*. Una conoscenza che, partendo da una riflessione personale sulla propria storia di vita, può condurre il singolo a modificare le proprie *strutture latenti* e a ridisegnare i contorni della propria vita nei contesti in cui essa si snoda, in una attività mentale che Alheit chiama *biograficità*.

L'individuo che attiva la *biograficità* riesce ad acquisire coscienza delle potenzialità della vita non vissuta e a decifrare nuovi significati nella propria biografia.

Nell'ascolto di una storia di vita l'intervento educativo può avere valenza emancipatoria se riesce a guidare una auto-riflessione capace di innescare un processo di apprendimento del tipo descritto.

Ma l'intervento educativo non può esaurirsi nell'ascolto; a questo deve seguire la scrittura della storia raccontata. La scrittura è fondamentale; essa è il supporto che consente di rielaborare i ricordi e i pensieri, di recuperare i momenti importanti del proprio passato, di riflettere su alcuni eventi, sui sentimenti, le emozioni provate, sulle scelte operate, di seguire il filo lungo cui si è dipanato il proprio percorso di crescita. Quando la storia di vita viene trascritta, anche solo dalla persona che ascolta, il segno sulla carta resta, testimonianza palpitante del vissuto, a sollecitare il percorso della mente nel mare dei ricordi alla ricerca di un'attribuzione di senso alle scelte compiute, selezionando eventi, operando connessioni, in un'attività di costruzione di un tessuto unitario, che è altamente auto-formativo. Compito dell'educatore è dunque quello di stimolare la scrittura spontanea o, almeno, trascrivere il racconto di vita aiutando il narratore nel lavoro di autoriflessione e di crescita personale.

²⁴ C.S. Peirce, *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1991, p. 181.

²⁵ P. Alheit, S. Bergamini, *op. cit.*, p. 41.

I Migranti, gli <invisibili> al nostro sguardo

«La categoria residuale degli «altri» è un fenomeno di dimensione mondiale, e non certo limitato all'Europa. Quegli «altri» sono gli esclusi dallo sguardo, dall'attenzione e dalla coscienza di tutti noi che siamo nati e cresciuti negli agi e nelle comodità del mondo e viviamo in una casa anziché sotto una tenda o nella camerata di un campo per profughi e richiedenti asilo. Gli «altri» popolano «innumerevoli campi, corridoi di transito, isole e piattaforme marine, recinzioni nel bel mezzo di deserti»; ogni campo «è circondato da muri, filo spinato e recinti elettrificati, o semplicemente imprigionato dalla dissuasiva presenza del vuoto che ha attorno». E anche quando gli «altri» riescono ad accedere al nostro mondo, «le entrate e le uscite passano per stretti corridoi, sono filtrate da telecamere, lettori di impronte digitali, rilevatori di armi, virus, batteri, pensieri e ricordi». Se improvvisamente abbiamo notato la loro presenza, di solito è accaduto perché abbiamo scoperto un passaggio tra quelle «due grandi categorie» di cui fin allora non ci si era quasi accorti, un varco non ancora del tutto serrato nonostante gli sforzi (che d'un tratto appaiono visibilmente insufficienti) per mantenere quelle due categorie separate e a distanza di sicurezza (leggi: invalicabile) l'una dall'altra. Ciò non significa che, pungolati dai rimorsi, abbiamo improvvisamente deciso di toglierli i paraocchi: in realtà sono stati gli «altri», presentandosi in massa alla nostra porta di casa, a costringerci a guardare in faccia alcuni aspetti della reale condizione del mondo che ci erano rimasti comodamente e confortevolmente invisibili. Quella folla ha intasato gli «stretti corridoi» bloccandone «le entrate e le uscite»; e i nostri sofisticati e tecnologici filtri, rilevatori e sensori, progettati e pensati per l'andirivieni dei «visitatori occasionali», appena si sono trovati alle prese con decine o centinaia di migliaia di «altri», sono caduti in discredito e sono stati dichiarati obsoleti e inutili, data la loro palese incapacità di assolvere alla loro funzione di filtro, rilevazione e intercettazione».

Z. Bauman, *Stranieri alle porte*, tr. it., Laterza, Bari-Roma 2016, pp. 76-78.

La biografia educativa è stata concepita come uno strumento utile a identificare i processi di acquisizione del sapere da parte degli adulti; essa è in realtà un nuovo modo di pensare la formazione degli adulti, argomento su cui offre molteplici spunti di riflessione. L'approccio autobiografico ha, tra l'altro, contribuito a rivalutare dal punto di vista epistemologico l'esperienza²⁶, confinata dagli studiosi di scienze

²⁶ Nel dibattito pedagogico italiano contemporaneo, la valenza educativa dell'esperienza ha trovato spazio all'interno del settore bio-pedagogico. Il concetto di *esperienza* emerge

umane in un ambito applicativo, vista unicamente come strumento utile a facilitare l'acquisizione delle conoscenze teoriche. Infatti i racconti autobiografici evidenziano in che modo le situazioni concretamente vissute siano fonti di una conoscenza talvolta più preziosa di quella acquisita sui banchi di scuola e sui libri. Dai racconti emerge la molteplicità delle esperienze formative che segnano il percorso di una vita, e la quantità di tempo necessario per la costruzione di una identità adulta. Per chi si occupa di formazione degli adulti è fondamentale tener presente il ruolo che l'esperienza riveste nel patrimonio di conoscenza dei propri allievi, per entrare in sintonia con i loro bisogni e le loro aspettative e, quindi, per interagire efficacemente con loro.

Nel campo delle scienze umane all'esperienza non viene riconosciuto uno statuto epistemologico, anche se in realtà essa spesso è l'elemento chiave per giungere alla soluzione di un problema; nell'ambito di un programma di formazione invece, non si può prescindere dalle conoscenze legate all'esperienza e, ove l'approccio alla formazione sia di tipo autobiografico, l'esperienza assume il ruolo fondamentale di supporto alle riflessioni e alle analisi del processo di crescita individuale.

Attualmente, sia nel campo della formazione sia nel campo delle attività lavorative l'esperienza non viene riconosciuta se disgiunta dall'attestazione di conoscenze formali che, peraltro, acquistano a loro volta considerazione e valore solo «se accoppiate all'esperienza»²⁷. At-

più volte negli studi condotti in tale settore da Elisa Frauenfelder che si sofferma molto sul rapporto tra sviluppo naturale e comunicazione simbolico-culturale e sul peso che tale dialettica assume nella stabilizzazione delle modalità di rapportarsi del cervello con il mondo. Frauenfelder ritiene che l'esperienza sia lo strumento di raccordo tra condizionamento biologico e flessibilità apprenditiva: è l'esperienza che consente al soggetto di mettere in atto le potenzialità neuronali geneticamente possedute. Di E. Frauenfelder si segnalano a tal proposito: *La prospettiva educativa tra biologia e cultura* (Liguori, Napoli 1987); *Pedagogia e biologia, una possibile "alleanza"* (Liguori, Napoli 1996).

²⁷ «La nozione di esperienza è recepita in maniera ambigua all'interno delle attività di educazione per gli adulti. Infatti l'esperienza, sia essa di tipo professionale, sociale, o personale, non serve mai a dispensare un partecipante da una unità didattica o da un modulo d'insegnamento previsto in un programma. L'esperienza può essere utilizzata come criterio di selezione nella scelta di personale per un impiego, ma non corrisponde mai ad un sapere riconosciuto da una certificazione. In compenso, anche se i diplomi di formazione continua stanno diventando una delle condizioni per accedere agli impieghi che richiedono delle nuove competenze, il criterio in funzione del quale il selezionatore giudica la validità di un sapere, è l'esperienza posseduta dal candidato. Nel campo delle pratiche professionali e sociali l'esperienza non viene presa in considerazione senza l'attestato di conoscenze formali, ma queste conoscenze non hanno autorità senza il sostegno dell'esperienza. Strano paradosso nel quale si trova la formazione continua» (P. Dominicé, *L'Histoire de vie comme processus de formation*, L'Harmattan, Paris 2000, pp. 148-149. La traduzione è nostra).

tribuire all'esperienza il posto che le compete nel campo delle conoscenze significa riconoscere il ruolo attivo che spetta al soggetto nella costruzione del proprio sapere.

L'approccio autobiografico, senza preclusioni per una forma o l'altra di conoscenza, cerca di identificare il sapere di riferimento del soggetto aiutandolo a riflettere sui percorsi esperienziali attraverso i quali egli ha appreso le cose che sa, e rendendolo cosciente di aver partecipato attivamente a costruire il proprio sapere, la propria visione della vita, la propria personalità. Attraverso la rivisitazione dei momenti qualificanti della sua esistenza, il soggetto può compiere una riflessione sulle sue modalità di apprendimento, sulle difficoltà incontrate e sulle capacità personali emerse.

Il narratore, mentre il racconto procede, può riconoscersi, meglio può osservare se stesso da un'angolazione assolutamente nuova, che gli consente di scoprire una parte di sé altrimenti negata. Il racconto autobiografico consente infatti, al di là degli eventi raccontati, di aprire uno squarcio illuminante sulla personalità del narratore, sul suo modo di essere e di atteggiarsi davanti alle asperità della vita, sulle sue debolezze, sulle sue qualità, sulla sua umanità.

Ogni autobiografia è il *testo* di una vita²⁸; come tale, custodisce il tracciato di una storia di formazione, di una *bildung* e perciò la sua decodifica è compito specifico della pedagogia che possiede gli strumenti d'indagine adeguati ad effettuarne una lettura in chiave *formativa*.

L'approccio pedagogico allo studio di una storia di vita tende a selezionare ed analizzare gli eventi qualificanti da un punto di vista *educazionale*, muovendosi su tre livelli. Il primo livello riguarda l'individuazione degli eventi che hanno determinato in modo significativo quantità e qualità delle conoscenze apprese, e quindi la ricostruzione del vissuto educazionale del soggetto. Il secondo livello di analisi è teso a valutare il grado di rielaborazione che il soggetto ha operato nei confronti delle conoscenze acquisite, e il contributo fornito da tale lavoro di appropriazione al patrimonio personale di competenze, di abilità, e al consolidamento dell'autostima. Il terzo livello infine concerne la ricognizione di quanto il soggetto ritiene di essere riuscito a trasmettere ad altri delle personali conquiste in termini di conoscenza, di capacità, di valori.

Christine Josso, in collaborazione con Pierre Dominicé, ha elaborato un approccio biografico formativo²⁹, alla ricerca dei meccanismi se-

condo cui prendono corpo i processi di apprendimento e di conoscenza. Dalla sua esperienza emerge con forza la dialettica esistente in tutte le attività educative tra un livello di volontà collettiva e un livello di volontà individuale, vale a dire tra le esigenze dell'organizzazione di un corso secondo determinati obiettivi formativi, e i bisogni, le difficoltà, le domande individuali di chi lo segue. Secondo la Josso, in genere chi si occupa di formazione tenta di risolvere un tale contrasto sia misurando gli effetti delle esigenze collettive sui comportamenti individuali sia rilevando gli sforzi compiuti dal singolo per adattarsi al corso e per acquisire determinate competenze concettuali. Manca del tutto, invece, ogni forma di attenzione al livello più riposto dei meccanismi mentali che l'individuo mette in atto per apprendere e delle difficoltà che incontra all'interno del gruppo di cui fa parte. In realtà, le scienze umane hanno fatto luce su molti aspetti dei comportamenti individuali e collettivi, e sugli effetti prodotti dall'apprendimento, ma non ci consentono di accedere ai meccanismi dell'apprendimento, al modo in cui ciascuno registra e collega tra loro le conoscenze. È importante, allora, chiedersi quali processi concorrono alla formazione di una singola individualità, irriducibile ad altre ad essa simili, e in che modo un'attività collettiva di formazione agisca su un individuo inducendolo a riflettere su se stesso. È forse necessario operare un ribaltamento di prospettiva, considerando la formazione come una relazione tra una parte e il tutto, organizzata dialetticamente nella contrapposizione autonomia-conformità, dove l'evoluzione e insieme la permanenza del livello collettivo sono fondate sull'esistenza del livello individuale al cui interno coesistono la creatività dei singoli (tendenza all'autonomia) e spinte omologanti (tendenza alla conformità). In tale modo il livello collettivo appare come un sistema aperto al cambiamento in virtù degli individui che ne fanno parte, visti come sistemi autopoietici.

Una tale dialettica è il motore di ogni attività educativa che deve coniugare la necessità di riferirsi ad un sistema di conoscenze acquisite con la necessità di aprirsi al cambiamento, alle innovazioni, alla esplorazione di nuove vie. Allo stesso modo, le individualità in formazione hanno bisogno insieme di conformarsi ad una data struttura sociale e culturale e di cercare percorsi di autonomia, come emerge con chiarezza da ogni storia di vita.

Attraverso il percorso delle storie di vita, infatti, questo gioco dialettico che oppone non solo l'individuo al gruppo, ma l'individuo a

²⁸ P. Alheit, S. Bergamini, *op. cit.*, p. 11.

²⁹ C. Josso, *L'histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation: Une médiation*

pour la connaissance de la subjectivité, in P. Alheit et. al., *op. cit.*, Verband Wiener Volksbildung, Wien 1995, pp. 75-99.

se stesso risulta essere una componente essenziale di ogni processo di apprendimento e della costruzione di ogni soggettività.

Da tempo le scienze dell'educazione sono sensibili alle differenze culturali riscontrate nelle situazioni pedagogiche; i fenomeni migratori, che comportano oggi spostamenti di grandi masse da un Paese all'altro per motivi sia politici sia economici, rendono attuali gli approcci attenti alle differenze sociali e culturali esistenti, e tesi a realizzare una integrazione tra culture diverse, rispettosa delle caratteristiche di ciascuno. Ma, nel momento in cui ci si occupa di educazione degli adulti, Pierre Dominicé³⁰ si interroga sul significato della nozione di adulto nel tempo della post-modernità. Egli si chiede se, in una società priva di certezze, percorsa da cambiamenti rapidissimi, l'evocazione di principi e valori eterni non sia espressione di un attaccamento immaturo a un sistema di riferimenti ormai passato e non finisca per frenare lo sviluppo futuro; se lo statuto ufficiale di adulto non sia una maschera utile a fornire una parvenza di rispettabilità alla commedia sociale. Egli ritiene che sia compito specifico delle scienze dell'educazione avviare una riflessione approfondita sulla nozione di adulto per poter elaborare poi strategie educative efficaci allo scopo di realizzare un progetto di formazione permanente.

Nel definire lo stato di adulto si può cominciare a fissarne dei limiti di età, fortemente variabili in relazione alla situazione sociale e culturale. Si potrebbe poi tentare di associare a tale stato un determinato livello di maturità o stabilità, ma la psicoanalisi poi ci avverte della possibilità dell'adulto di regredire e di oscillare paurosamente di fronte alle

³⁰ «Le categorie socio-culturali inerenti alla nozione di adulto potrebbero subire l'esame attento della loro pertinenza nel tempo della post-modernità. Coloro che pretendono di essere adulti lo sono veramente? In società prive di certezze sul loro avvenire, l'evocazione conservatrice dell'eternità dei valori e delle credenze non è forse espressione di un attaccamento immaturo a dei sistemi di riferimento ormai passati? La rapidità con cui cambia volto la nostra società non produce reazioni regressive che ostacolano la possibilità del suo sviluppo? Lo statuto ufficiale di adulto non è forse una maschera conservata con cura per dare alla commedia sociale l'aspetto di una regola sociale che merita il rispetto di tutti? L'indifferenza verso lo scenario politico e la disaffezione delle chiese verso i profitti di un revivalismo settario non sono segni di uno sconvolgimento dei riferimenti che attengono profondamente al significato della nozione di adulto? Nel momento in cui conduceva, con altri resistenti, una battaglia contro il nazional-socialismo che gli costò la vita, il teologo tedesco D. Bonhoeffer parlava di fede maggiore e di mondo adulto. Egli aveva constatato che, di fronte agli orrori dell'incarcerazione e della tortura, i suoi concittadini non avevano più bisogno di ricorrere a delle forze superiori, la magia della credenza religiosa era in qualche modo superata. Gli interrogativi provocati da questa disamina della nozione di adulto sono molteplici e stanno contemporaneamente ad indicarne la complessità e la ricchezza» (P. Dominicé, *op. cit.*, p. 62. La traduzione è nostra).

difficoltà della vita. L'adulto, dal punto di vista sociale, ha un ruolo ben definito che lo qualifica, ma durante la sua vita egli continua a vagare alla ricerca delle mete sognate e non attuate, in un continuo processo mentale di rimessa in discussione delle scelte operate; i suoi percorsi mentali sono determinati in egual misura dai trascorsi scolastici e dalle esperienze concrete, fonti di sviluppi imprevisi, di cambi di direzione, di brusche frenate e partenze in direzioni nuove. È nello snodarsi quotidiano della vita che ciascun adulto raggiunge una conoscenza di sé di cui sono parte integrante i saperi esperienziali e quelli formali. Quindi il racconto di una storia di vita è anche l'itinerario di un percorso di appropriazione della conoscenza; la storia di vita assume così i connotati di una biografia educativa e consente di osservare come per gli adulti un'attività di formazione rappresenti l'occasione di acquisire conoscenze che travalicano quelle trasmesse dai programmi, in virtù della interazione forte che si stabilisce tra contenuti della formazione, bagaglio preesistente di esperienze e personali percorsi di apprendimento.

È importante, secondo Dominicé, riflettere sul significato che ha l'espressione *formazione degli adulti* nella realtà sociale odierna, in cui nascono in numero crescente corsi diretti ad un pubblico adulto, tesi a coprire i bisogni di adeguamento alle nuove conoscenze richieste da un mondo in evoluzione continua. In una realtà così articolata, alla pedagogia si tende ad assegnare il compito di fornire strumenti utili a garantire il buon funzionamento delle attività di formazione offerte. Ma in tal modo si perde di vista l'obiettivo stesso della pedagogia, che è quello di suscitare una riflessione critica che consenta di costruire un progetto educativo individuale, centrato sui bisogni reali dell'adulto in formazione. In una tale ottica l'approccio biografico presenta il vantaggio di collocare la domanda di formazione nel contesto della storia personale, piuttosto che giustapporla ad una offerta educativa già predisposta. La formazione così intesa è in grado di attivare un processo di auto-formazione che, come afferma Gaston Pineau (1983), occupa una posizione centrale nell'esistenza degli adulti perché è in grado di modificare e arricchire i contenuti trasmessi attraverso le istituzioni educative. Quando la formazione viene attuata attraverso il racconto della storia di vita del soggetto, essa raggiunge un livello auto-formatore particolarmente elevato. Per dirla con lo stesso Pineau (1980): «L'effort personnel pour expliciter son l'histoire de vie éducative est extrêmement conscientisant et impliquant. Cet exercice participe à créer l'autoformation en meme temps qu'il la fait connaître»³¹.

³¹ «Lo sforzo personale per esplicitare la propria storia di vita educativa è estremamente

Pierre Dominicé ritiene opportuno rivisitare le tappe del percorso di emersione delle storie di vita dall'ombra in cui la sociologia empirica contemporanea le aveva confinate, tacciandole di scarsa affidabilità perché afferenti all'ambito delle ricerche qualitative. Per primo D. Bertaux nel 1976 ha intravisto nel percorso delle storie di vita già tracciato dalla Scuola di Chicago una possibilità per la ricerca pedagogica di sottrarsi a logiche di tipo quantitativo e di elaborare una metodologia più adeguata ai propri obiettivi specifici. In sintonia con tale posizione M. Catani (1978) ha evidenziato la peculiarità metodologica delle storie di vita che richiedono un nuovo tipo di rapporto tra ricercatore e oggetto della ricerca. Franco Ferrarotti (1979) inoltre ha affrontato la questione metodologica mostrando le implicazioni epistemologiche del metodo biografico e fornendo così un contributo fondamentale al dibattito teorico prodotto nell'ambito delle scienze sociali dalla ripresa di questo approccio. Riprendendo Bertaux, Gaston Pineau (1980) ha condotto uno studio sistematico sull'uso della biografia nelle scienze umane trovando che, ad eccezione dell'opera di *coscientizzazione* ispirata da Freire in America Latina³², l'autobiografia non è mai stata utilizzata come strumento di ricerca nelle scienze dell'educazione. Eppure, la riflessione autobiografica può essere un mezzo fondamentale, in una società parcellizzata come quella attuale, per aiutare l'adulto a ricomporre i frammenti in cui l'identità personale è spezzata in un quadro unitario in cui ogni tassello ha senso in relazione all'insieme.

Nella nostra società ciò è necessario perché ciascuno di noi ricopre sul lavoro, in famiglia, nel sociale, nell'arco anche di una stessa giornata ruoli diversi, assumendo di volta in volta gli atteggiamenti, i comportamenti, i modi di porsi richiesti dalle convenzioni sociali da cui siamo condizionati spesso inconsapevolmente. La metodologia quantitativa della sociologia empirica contemporanea nello studio inerente la formazione degli adulti utilizza categorie di analisi non idonee a decodificare i vissuti concreti delle persone. Invece la pratica autobiografica pone alla base della propria elaborazione la soggettività, cioè il contributo personale dell'individuo che è così oggetto e insieme soggetto dell'intervento educativo; la soggettività quindi, lungi dall'essere un disvalore, è l'elemento qualificante dell'intervento educativo per-

te coscientizzante ed implicante. Questo esercizio contribuisce a creare l'autoformazione nel medesimo tempo in cui la fa conoscere». (La traduzione è nostra).

³² Cfr. M. Catarci, *La pedagogia emancipata di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Franco Angeli, Milano 2016; P. Vittoria, *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*, Delfino, Sassari 2016.

ché è portatrice di senso. La storia di vita, essendo fondata sul principio della soggettività, è sempre originale, espressione del particolare modo di raccontarsi dell'autore che liberamente seleziona, collega, organizza i ricordi secondo un ordine assolutamente personale, esprimendosi con un linguaggio proprio, non vincolato da norme imposte dall'esterno. La forma usata per il racconto consente di leggere in trasparenza la dinamica individuale del processo di formazione fornendo elementi di conoscenza che sorprendono innanzitutto il soggetto che parla, il quale, mentre ricorda, scopre di sé aspetti nuovi e comprende meglio la propria concezione della formazione. Il passaggio dal racconto orale alla stesura di un testo scritto è fondamentale nel processo di formazione dell'adulto perché lo sforzo di tradurre emozioni e sentimenti forti in scrittura è fonte di ulteriore riflessione e potrebbe creare frustrazione in chi non possiede strumenti lessicali e sintattici adeguati. È compito specifico del formatore sostenere l'adulto in questo compito difficile ed esaltante di rappresentare con parole proprie, nella maniera più libera possibile, momenti della vita che suscitano in lui, al ricordo, ancora emozione. Dominicé³³ sostiene che il linguaggio della biografia associa ragionamento ed affettività e che la dicotomia tradizionale tra la logica del discorso e l'irrazionalità dei sentimenti qui cade in difetto.

3.3. Le emozioni del ricordo

La memoria autobiografica non è solo formata da ricordi consapevoli, cioè ottenuti attraverso una ricerca guidata della volontà, ma anche da ricordi che affiorano spontaneamente, automaticamente, sotto l'azione di uno stimolo esterno (un odore, un sapore, un'immagine) e la scuola gioca un ruolo importante in tutto ciò.

³³ «Il racconto consente di avviare una riflessione fondata su esperienze che hanno rivestito per il narratore un significato tale da restare impresse nella sua memoria. Esso fa rivivere dei momenti dell'esistenza che hanno lasciato una traccia e che spesso non è possibile evocare senza emozione. Il linguaggio della biografia educativa associa il ragionamento e il sentimento, attraverso i quali coloro che raccontano rivivono relazioni umane importanti, sconfitte subite, progetti nei quali si sono impegnati; la dicotomia tradizionale tra la logica del discorso e l'irrazionalità dei sentimenti qui non è più valida. Anche se la formulazione scritta attenua l'intensità del racconto orale, il racconto biografico può essere per il suo autore l'occasione di scoprire un modo di scrivere, e nello stesso tempo di soddisfare la propria sensibilità letteraria. Questo è il motivo per cui è importante insistere sulla necessità di una scrittura della biografia, vista come un momento essenziale della dimensione formatrice delle ricerche» (P. Dominicé, *op. cit.*, p. 127. La traduzione è nostra).

I processi attraverso i quali il soggetto riesce ad accedere ai ricordi sono molteplici; sicuramente le emozioni svolgono in tali processi un ruolo fondamentale.

Come evidenzia Elisa Frauenfelder: "la scuola, venendo a costituire la "memoria" storica, sociale e culturale degli individui e dei contesti, si arricchisce del compito di mediatrice culturale nei processi di continuità e di trasformazione e assume il carattere decisamente significativo di un'istituzione la cui *responsabilità* principale nei confronti dell'ambiente, e dell'educazione all'ambiente, sembra essere quella di formare individui a loro volta *responsabili* della gestione culturale e non soltanto materiale del proprio habitat, poiché è stata proprio la differenziazione storica e culturale delle risposte individuali e dei gruppi sociali ai propri territori a generare *pattern* di comportamento adattivi e sempre più idonei dal punto di vista evolutivo.

L'ambiente, inoltre, interpretato come organismo dinamico può raffigurare una *chance* evolutiva anche in una teoria della cultura che miri alla promozione di capacità gestionali della conoscenza. Per ricordare i termini mente, cervello, organismo e ambiente nella operatività didattica occorrono, soprattutto, piani e politiche educative che promuovano riforme dei programmi di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, che incentivino i collegamenti tra curriculum e sperimentazione culturale e che permettano ai soggetti in formazione di fare esperienze legate all'ambiente, esperienze durante le quali possano gestire il passaggio dalla elaborazione della conoscenza a livello individuale alla storia delle elaborazioni culturali dei gruppi nei luoghi di appartenenza"³⁴.

Se guardiamo al modo in cui i ricordi riaffiorano alla mente³⁵, concatenandosi l'un l'altro fino a formare un racconto, una storia di vita, troviamo che per prima appare un'immagine, spesso l'immagine di un luogo, che la mente integra all'interno di una scena. L'immagine di un luogo familiare ha sulla memoria una potenza rievocativa eccezionale, perché consente il riaffiorare di volti, nomi, situazioni, episodi del passato che sembrano svaniti. Yeats ci ricorda, nell'*Arte della memoria*, che già gli oratori dell'antica Grecia utilizzavano tra le tecniche di memorizzazione l'evocazione di luoghi familiari. La memoria autobio-

³⁴ E. Frauenfelder, *I fondamenti epistemologici delle scienze bioeducative*, in E. Frauenfelder, F. Santoianni, M. Striano, *Introduzione alle scienze bioeducative*, Laterza, Roma-Bari 2004, pp. 17-18.

³⁵ G. Leone, *La memoria autobiografica*, Carocci, Roma 2001, p. 49.

grafica, essendo riferita al sé, presenta la peculiarità che il soggetto che ricorda è anche l'oggetto del ricordo e quindi osserva e conduce se stesso dall'esterno, ma contemporaneamente utilizza in tale processo il proprio soggettivo modo di percepire la realtà.

Nella memoria autobiografica le varie fasi della vita hanno diverse significatività: l'adolescenza e la giovinezza sono i periodi in cui il soggetto conserva i ricordi più vivi, mentre i ricordi dei primissimi mesi di vita non sono recuperabili³⁶. È molto significativo anche per i ricordi l'aggancio all'ambiente storico e culturale di riferimento; chi ha vissuto determinate vicende storiche, costruisce attraverso la rievocazione e il ricordo comune con altre persone un legame di appartenenza ad una storia comune, una sorta di identità comune. È lo stesso meccanismo che viene utilizzato in ambito familiare dove la condivisione dei ricordi rinsalda i vincoli affettivi e struttura il sé dei singoli.

Le emozioni del ricordo

«La prima emozione del ricordare è la sorpresa di scoprirsi capaci di ricordare ancora. È lo stupore di accorgersi di aver vissuto certi istanti che si credevano cancellati per sempre e quindi non vissuti. Può accadere all'improvviso, nelle situazioni più impensate e meno opportune, per quel che si sta facendo o addirittura dicendo a qualcuno.

La sensazione è paragonabile all'incantesimo e, in quel momento inatteso, si apre una parentesi dentro di noi, di piacere o di lacerazione. Il ricordo introduce un modo di sentire, pur temporaneo, che non ha nulla a che fare con le emozioni vissute nel presente. Il tono affettivo del ricordare ha una sua indubbia originalità. È uno stato d'animo peculiare non paragonabile ad altri. Malinconia, nostalgia, rimpianto sono solitamente considerati i sentimenti più associabili di altri al lavoro della memoria. Non sono i soli, però, senza dubbio: l'ira, il disappunto, l'invidia, l'odio, il ritorno di fiamma, la vendetta, l'ironia fanno parte anch'essi del repertorio di immagini e circostanze ormai sigillate dal passato che tornano a occupare la mente. Rinfocolando passioni senza tenacia».

D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, pp. 75-76.

³⁶ G. Leone, *op. cit.*, p. 63.

Capitolo Quarto

Strategie educative per una scuola inclusiva

4.1. L'intervista come strumento educativo

L'intervista riveste nella metodologia autobiografica un'importanza fondamentale, perché consente di collocare in primo piano il soggetto che racconta la propria vita, rivisitando eventi anche temporalmente lontani, che nel ricordo tornano con tutto il loro carico di emozioni e sentimenti. Gli studiosi che nella loro ricerca si servono di interviste ne hanno messo a punto diversi modelli, funzionali agli scopi per cui sono utilizzate.

Ne esistono di strutturate, con griglie più o meno strette, usate per indagini mirate a cogliere particolari elementi di continuità o di differenza su vasti campioni.

Nell'ambito dell'approccio narrativo però, il modello più adoperato è l'intervista libera¹, pienamente centrata sulla persona intervistata che, su un tema scelto dal ricercatore organizza liberamente il proprio racconto, stabilendone il punto di partenza e il tipo di percorso.

La via scelta può essere quella di una storia che si snoda collocando gli eventi cronologicamente nel loro succedersi, oppure può essere quella di una storia che procede per associazioni, collegando eventi recenti ed eventi lontani nel tempo secondo una logica diversa, lungo un proprio filo mentale, talvolta in cerca di sé, di conferme ad un proprio percorso di crescita, ad una raggiunta identità personale.

Nell'intervista libera il soggetto è invitato a parlare su un tema centrale che presenta diversi temi sottostanti sui quali l'intervistatore dovrebbe riuscire a stimolare la riflessione della persona che racconta con domande mirate, tese ad attivare un lavoro di autoriflessione che può avere valenza autoformatrice.

¹ S. Ulivieri, *Donne migranti e memoria di sé. Genere, etnia e formazione: una ricerca nell'area napoletana*, in F. Cambi, G. Campani, S. Ulivieri (a cura di), *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*, Edizioni ETS, Pisa 2003, pp. 241-277.

È comunque essenziale tener presente che l'intervista non è tesa a fornire una rappresentazione oggettiva della realtà, ma piuttosto a raccogliere la particolare verità del soggetto, che va appunto aiutato ad esplicitare il modo in cui ha vissuto una data esperienza, a riflettere sulle motivazioni delle scelte operate, a riconsiderare gli eventi vissuti alla luce degli accadimenti successivi, a trarre il senso del proprio vissuto.

L'intervista libera è forse il metodo più efficace per studiare la storia di vita di un soggetto, perché ne mette in luce il modo assolutamente personale in cui ha vissuto eventi che storicamente sono comuni a moltissime persone; nello stesso tempo, poiché colloca la vita di un particolare soggetto nel tempo storico e nel contesto sociale di riferimento, fornisce nitidamente lo spaccato di un'epoca.

Essa presenta inoltre una valenza antropologica perché, inducendo la riflessione sulle scelte operate, consente al singolo di approfondire la ricerca sulle motivazioni che lo hanno portato a determinate decisioni, producendo una presa di coscienza di sé e avviando quindi un processo di autoformazione. La narrazione autobiografica consente a chi racconta di rivedersi come soggetto di una storia rivisitata, legando i ricordi a determinati incontri o episodi che, reinterpretati con un'ottica diversa, assumono un significato nuovo.

Il narratore, spinto a ricordare, vede emergere lentamente dall'oblio eventi salienti, figure che hanno avuto un ruolo determinante in certe scelte, in particolari segmenti della vita passata, e che poi sono scomparse.

Si snoda con fatica, lentamente, una storia dimenticata, fatta di decisioni prese e di decisioni mancate, di speranze abbandonate, di sogni lasciati nel cassetto e di piccole vittorie ottenute; insieme ad esse affiorano alla mente tante biografie possibili non vissute, non realizzate perché in seguito a certe svolte le scelte operate hanno preso una direzione piuttosto che un'altra. Inoltre, nel mare di ricordi che si riannodano fornendo un reticolo che cresce disordinatamente, prendono corpo, una accanto all'altra, le molteplici biografie interne, vissute in un intreccio che impediva di distinguerle: una biografia cognitiva, una affettiva, una professionale, una relazionale.

Non tutte queste biografie sono state vissute con eguale intensità, e la ricognizione autobiografica può aiutare il soggetto narrante a comprendere i motivi del diverso ruolo rivestito da ciascuna di esse nel proprio vissuto, e insieme a capire meglio le motivazioni delle opzioni operate.

Il lavoro di auto-riflessione che l'individuo effettua riconsiderando

l'esperienza passata sotto lo sguardo attento e partecipe dell'intervistatore che lo aiuta a raccontare, ha una valenza trasformativa perché può indurre cambiamenti sia di ordine cognitivo sia operativo.

Infatti il dialogo che si instaura nel corso dell'intervista tra ricercatore e soggetto narrante consente a quest'ultimo di acquisire una nuova immagine di sé, e insieme di prendere coscienza della propria capacità di agire, di progettare, di cambiare prospettiva e quindi di auto-trasformarsi. Nell'ambito dell'intervista libera, soprattutto quando raccoglie una *storia di vita*, l'intervistatore deve essere capace di relazionarsi in modo opportuno al narratore, assumendo un atteggiamento di ascolto attento, partecipe, libero da pregiudizi.

Poiché l'interazione comunicativa avviene attraverso il linguaggio, è importante che il soggetto narrante sia messo nelle condizioni di utilizzare il proprio codice linguistico senza timori reverenziali e senza condizionamenti esterni; sarà l'interlocutore ad adattare il proprio linguaggio a quello del narratore, cercando di adoperarlo in maniera naturale; dovrà inoltre evitare di esprimere riflessioni personali che potrebbero comunque indurre l'intervistato a modificare inconsciamente il racconto, per compiacere chi lo ascolta.

4.2. Il racconto come viaggio interculturale

Al fine di rispondere in maniera adeguata ai bisogni formativi posti dall'attuale società complessa, in molti casi si è resa necessaria la ridefinizione delle metodologie d'intervento pedagogico. Naturalmente non esistono percorsi e metodologie universalmente valide, bensì è necessario partire da una approfondita analisi del contesto in cui si è inseriti, soprattutto al fine di fornire risposte che diano un giusto peso non solo agli aspetti contenutistici e apprenditivi ma anche a quelli cognitivi, emotivi e relazionali. Quando gli alunni si trovano ad agire in un contesto relazionale positivo, quando si sentono "accolti" riescono ad ottenere buoni risultati anche dal punto di vista degli apprendimenti e dello sviluppo delle abilità cognitive.

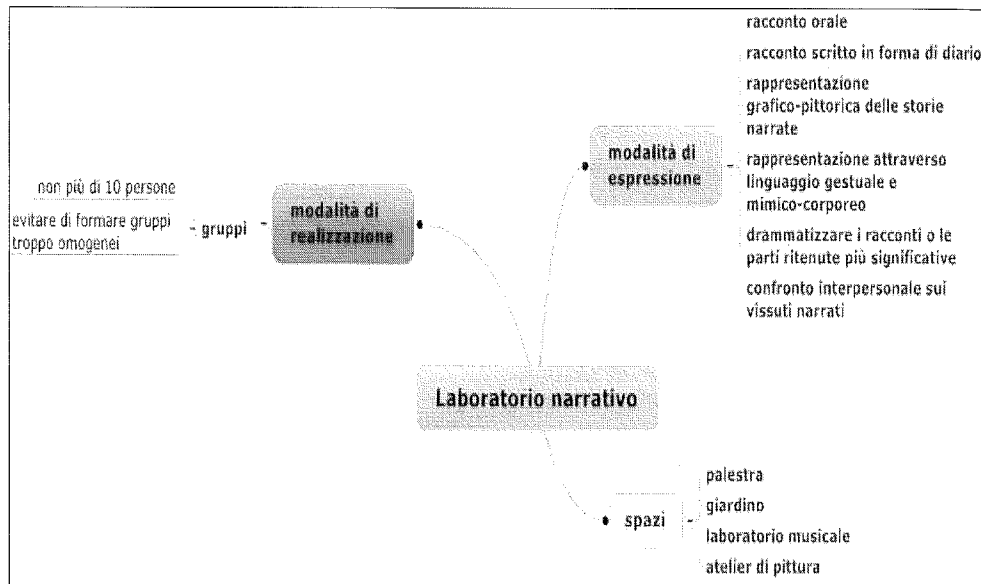
Per favorire l'integrazione, come è stato più volte ribadito, è necessario sviluppare un clima di classe positivo e per fare ciò è necessario sviluppare l'intelligenza relazionale; una strategia efficace, in molti casi, risulta essere il metodo autobiografico.

Tale metodo, messo a punto ed utilizzato nel campo delle scienze sociali, è stato adottato anche in ambito pedagogico.

Il metodo autobiografico si configura come un approccio forma-

tivo di tipo metacognitivo che assume una forte valenza soprattutto nei percorsi di educazione interculturale. Il *raccontarsi* consente in qualche modo di prendere le distanze da se stessi e dai propri vissuti per poterli analizzare in maniera più obiettiva e consapevole; tale atto consente di stabilire un ponte tra il passato ed il presente, fornendo abilità cognitive per progettare il proprio futuro. I percorsi formativi che si avvalgono della narrazione di sé consentono di sviluppare adeguatamente non solo le capacità cognitive, ma anche le abilità emotive e relazionali, permettendo lo sviluppo integrale del soggetto attraverso una conoscenza, che non può essere di tipo meccanico o meramente trasmissivo bensì continuamente negoziata in un rapporto di comunicazione aperto, critico e circolare, dove le individualità non hanno timore di "mettersi in gioco", di aprirsi all'altro o agli altri, per poi ritornare dentro di sé sapendo di essere accettate per quello che sono concretamente.

Lo schema sottostante illustra in maniera esemplificativa come potrebbe essere strutturato un laboratorio narrativo nell'ambito di percorsi di educazione interculturale nella scuola:



L'utilizzo del metodo delle storie di vita in ambito formativo ed educativo scaturisce dal fatto che ciò che viene narrato può essere riproposto come un'opportunità pedagogica da cui far scaturire ulteriori narrazioni e riflessioni, partendo da ciò che un individuo scrive o narra di sé: in tal modo viene sviluppato quello che può essere definito come *pensiero narrativo*. Il pensiero narrativo si configura come una strategia conoscitiva che permette non solo di reinterpretare la realtà circostante, ma anche di elaborare una visione più consapevole di sé stessi e della propria identità. Il sé narrativo compare dopo il secondo anno di vita e si evidenzia nella sempre più fitta produzione di monologhi; attraverso tale particolare forma narrativa il bambino riesce a dominare la nuova struttura mentale e rinforzarla progressivamente. Il sé narrativo verrà continuamente costruito e ristrutturato per tutta la vita attraverso i racconti autoreferenziali e autobiografici.

Fare autobiografia si configura come un vero e proprio esercizio di quelle abilità cognitive utili al ricordare analizzando e classificando fatti e avvenimenti, figure e circostanze incontrate. Tutto ciò assume una valenza formativa nel momento in cui attraverso il passato si tenta di comprendere il presente e progettare il futuro. Attraverso la narrazione è possibile sviluppare l'intelligenza autobiografica, che consente al soggetto di conoscere meglio se stesso e si oggettiva in forme diverse a seconda dell'età del narratore: "se il bambino, nel parlare della propria storia, si auto percepisce imparando ad autostimare quel che la sua mente riesce a fare con la sua vita; l'adolescente – pur così distratto verso il suo passato e da esso infastidito – parlando o scrivendo di sé come in un diario aperto, apprende a darsi un'altra immagine che lo possa confermare. Infine, l'adulto o l'anziano, rivedendo il corso di un'intera vita, tra rimpianti e talvolta sofferenza, scoprono di vivere il privilegio di gettare sguardi complessivi su quel che è stata la propria storia. Si avvedono che la loro vita è un libro metaforico che li invita a porsi domande, a discutere a rivedere quel poco o quel molto ancora rivedibile"².

Il racconto di sé diviene quindi un *percorso mentale non lineare* che permette sia al narratore sia all'ascoltatore di giungere a dei risultati difficilmente raggiungibili con altre strategie.

La valenza formativa di tale metodologia può essere ulteriormente rintracciabile nella possibilità che offre al narratore di autoformarsi, riflettendo sul proprio percorso di vita e su ciò che si è appreso e ciò

² Cfr. A. Bolzoni, *I concetti e le idee*, in D. Demetrio (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano 1999.

che effettivamente può ancora apprendere da se stesso, dagli altri e dall'ambiente in cui è immerso. La narrazione di sé, inoltre, assume rilevanza pedagogica nel momento in cui si passa dalla narrazione orale alla narrazione scritta: "la scrittura offre un duplice livello di riflessione, da una parte il narratore deve attuare un processo di rielaborazione necessario a trasformare in forma scritta le proprie riflessioni e lo sforzo di trascrivere i percorsi interiori si rifletterà sul pensiero autoreferenziale come maggiore e più acuta capacità di analisi e consapevolezza di sé; dall'altra parte, è possibile, attraverso la lettura, un ulteriore approfondimento di ciò che si presenta come un vero e proprio testo che richiede dunque lo stesso approccio ermeneutico e la stessa attenzione presenti nella comprensione testuale (Freeman, 1993)"³.

Quando si strutturano percorsi formativi basati sul metodo autobiografico, generalmente ci si avvale di interviste che vengono "soministrate" partendo inizialmente da argomenti più generali per giungere in una fase successiva ad approfondire aspetti e situazioni ritenuti più importanti di altri per le finalità formative che sono state prefissate. Le domande guida o domande-stimolo, tuttavia, dovranno essere poste sempre nella forma più impersonale possibile e in stile affermativo, evitando sia giudizi di valore sia di far emergere il punto di vista dell'intervistatore. Solo in questo modo, infatti, il narratore ha la possibilità di riflettere sul proprio vissuto, su quelle che sono le proprie aspettative, ma anche le proprie abilità e capacità, su ciò che è riuscito a realizzare fino a quel momento e su ciò che può ancora fare. Oltre alle domande-stimolo è possibile individuare alcune tipologie di domande, fra cui domande narrative, che riguardano gli eventi della storia personale, domande sulle attribuzioni di significato che implicano ulteriori chiarimenti e definizioni, domande più evocative o metaforiche, che stimolano procedimenti proiettivi, e domande meta-riflessive dalle implicazioni autoformative e auto-trasformative⁴.

Di seguito sono riportati due esempi di modelli di intervista, in superficie ed in profondità, utilizzati in percorsi di educazione interculturale.

Modello di intervista in superficie

1. Come ti chiami?
2. Quanti anni hai?
3. Quale è il tuo paese d'origine?
4. Dove abiti?
5. Con chi?
6. Da quanti anni sei in Italia?
7. Con chi vivevi nel tuo Paese?
8. Perché hai deciso di venire in Italia?
9. Quando sei partito?
10. Come sei venuto in Italia? In treno? In autobus? Oppure?
11. Con chi hai fatto il viaggio?
12. Quali paesi avete attraversato?
13. Quanto tempo è durato il viaggio?
14. Come è andato il viaggio? Ci sono stati problemi? Quali?
15. Chi c'era ad aspettarti all'arrivo?
16. Ci sono stati problemi? Ti hanno aiutato?
17. Hai avuto un alloggio? Dove? Con chi?
18. Stai frequentando la scuola italiana? Come ti trovi?
19. Hai amici in Italia? Sono di altra nazionalità?
20. Come trascorri il tuo tempo libero?
21. Ti mancano il tuo paese e la tua famiglia?
22. Ti piacerebbe ritornare nel tuo paese? Perché?
23. Cosa pensi dell'Italia?
24. Quale è il tuo grande desiderio?
25. Dove speri di realizzarlo?

³ A. Bolzoni, "Oltre l'oralità", in D. Demetrio (a cura di), *op. cit.*, p. 44.

⁴ M. Castiglioni, "L'ascolto biografico", in D. Demetrio (a cura di), *op. cit.*, p. 95.

Modello di intervista in profondità

*descrizione del Paese d'origine dell'immigrato: le strade, il paesaggio, il clima, i trasporti, il tipo di vita, i divertimenti, il cibo, le tipo, l'organizzazione della scuola e dell'istruzione in genere (ad esempio, se esiste l'obbligo scolastico e fino a che età);

*le condizioni della famiglia d'origine, le attività lavorative dei genitori e degli altri familiari (fratelli, sorelle);

*motivazioni che hanno spinto la sua famiglia ad abbandonare il Paese d'origine (se è partito con la famiglia); speranze e prospettive; il perché della scelta dell'Italia;

*indicare se ha lasciato nel proprio Paese componenti della propria famiglia (genitori, fratelli);

*descrizione del viaggio verso l'Italia e data di partenza (con chi è partito e con quale mezzo di trasporto; durata e condizioni del viaggio);

*descrizione dell'arrivo in Italia (indicare se ha trovato qualcuno e chi ad attenderlo); sentimenti provati nel lasciare il proprio Paese;

*sentimenti provati all'arrivo in un Paese sconosciuto (smarrimento, difficoltà linguistiche e di comprensione; paura dell'ignoto);

*ruolo della eventuale presenza in Italia di rappresentanti del Paese d'origine (per esempio, parenti ed amici già immigrati in Italia);

*prima sistemazione in Italia (primo alloggio);

*scuola attualmente frequentata e rapporti con il contesto scolastico (rapporti con gli insegnanti e i compagni di classe);

*rapporto esistente con i compagni di classe (indagare se il bambino si sente accettato pienamente oppure si sente emarginato; se le eventuali difficoltà relazionali sono legate a differenze etniche, religiose, linguistiche, sociali);

*utilizzo del tempo libero (interazione esclusiva con connazionali o anche con italiani?);

*progetti per il futuro (volontà di stabilizzarsi in Italia oppure di rientrare nel proprio Paese).

Una volta raccolte le storie e i racconti autobiografici, questi vengono analizzati in maniera approfondita ed articolata al fine di coglierne tutti gli elementi significativi, per una progettazione consapevole di ulteriori percorsi formativi che tengano conto delle reali esigenze e caratteristiche dei soggetti "intervistati". Nel caso specifico del lavoro d'aula, tale metodo può essere impiegato per progettare percorsi formativi personalizzati, finalizzati a facilitare l'integrazione degli alunni e, in particolare, di coloro che sono portatori di bisogni educativi speciali, favorendo così lo sviluppo di un clima d'aula positivo.

Tale metodologia, infatti, più di ogni altra consente di giungere a livelli di conoscenza ed autoconoscenza non raggiungibili attraverso strumenti tradizionali.

La possibilità di condividere esperienze e punti di vista differenti intorno ad uno spaccato di tempo o di vita, come è possibile attraverso i racconti autobiografici, aiuta ad acquisire una coscienza critica, a sviluppare capacità di ascolto ed a darsi delle risposte relative e non assolute.

Grazie alla comunicazione e all'atto del *raccontarsi* è possibile ottenere stima dai compagni per il proprio trascorso ed inoltre di creare autostima rivalutando il proprio passato, aiutando così anche chi si trova in una situazione di svantaggio; infatti valorizzare i propri vissuti dà la possibilità di progettare il futuro in maniera propositiva.

Dal momento che la parola e la comunicazione sono aspetti fondamentali della vita, in quanto sostengono e sviluppano la capacità del soggetto di entrare in contatto con gli altri, tale competenza deve essere sollecitata in particolar modo nei percorsi didattici ed educativi rivolti ai diversamente abili, agli alunni stranieri e ad alunni con problemi d'apprendimento.

In particolare, l'insegnante deve essere consapevole della complessità e plurifunzionalità dell'atto di scrittura, proponendo attività didattiche adeguate e funzionali per far acquisire agli alunni la stessa consapevolezza. Si tratta quindi di proporre ai ragazzi situazioni didattiche in cui il comporre sia essenziale per capire, per spiegare e per riflettere su un'esperienza.

È necessario fornire agli alunni la possibilità di sperimentare varie forme di scrittura finalizzate al raggiungimento di scopi diversi. Scrivere è comunicare e al pari di tutte le altre attività umane necessita di una motivazione; si scrive infatti per appuntare qualcosa, per fissare un ricordo, ma si scrive anche per comunicare agli altri pensieri ed emozioni.

In presenza di un deficit, la comunicazione non è intesa solo ed

esclusivamente come linguaggio verbale, ma anche come possibilità di instaurare relazioni con diversi molteplici e interagenti linguaggi. Le difficoltà riguardano non solo il diversamente abile, ma quanti entrano in contatto con lui. Sovente ci si trova di fronte all'impossibilità di utilizzare strategie comunicative alternative e quindi all'irrealizzabilità della relazione.

Pertanto bisogna tener sempre presente, quando si progettano attività finalizzate all'integrazione di alunni con bisogni educativi speciali, che esistono diversi tipi di linguaggi e che quindi si può comunicare in forme diverse da quella verbale o scritta e che tutte le forme di linguaggio rivestono una pari importanza.

Bisogna quindi predisporre percorsi didattici che abbiano come obiettivo quello di far riflettere i membri di un gruppo-classe sull'importanza dell'utilizzo di tutti i codici comunicativi, al fine di promuovere una sempre maggiore integrazione dei diversamente abili e di chi appartiene ad altre culture, poiché spesso il disagio di non riuscire a stabilire un contatto con chi è *diverso da noi* scaturisce proprio dalla scarsa conoscenza di modalità alternative di comunicazione e che spesso sfocia in atteggiamenti di chiusura che impediscono di comprendere le *differenze*, che andrebbero accolte come *risorsa* e come *valore*.

4.3. Educare ad un clima positivo

Una volta stabilito un buon clima relazionale tra studenti e studenti, tra studenti e docenti, oltre che tra docenti e docenti, risulta facilitato il processo di apprendimento, che è legato all'acquisizione delle abilità e delle strumentalità inerenti le varie discipline. Il nodo cruciale della teoria dei climi di classe può essere rintracciabile nell'ambito delle teorie dell'interazione in cui si evidenzia l'importanza rivestita dagli aspetti emotivo-relazionali nella relazione educativa: "un tempo veniva attribuita grande importanza alla funzione didattica dell'insegnamento che si basava essenzialmente su indicazioni di tipo trasmissivo; l'insegnante non doveva fare altro che fornire agli alunni informazioni su una varietà di argomenti e le eventuali strategie per memorizzarli e ricordarli. L'apprendimento era visto fondamentalmente come un processo unidirezionale che dipendeva dall'abilità dell'insegnante di presentare, strutturare e trasmettere le informazioni agli alunni, mentre essi avevano la funzione passiva di spugne che assorbivano le informazioni per lo più come venivano loro impartite.

In tempi recenti le concezioni sull'educazione e la didattica attribuiscono la responsabilità primaria dell'apprendimento all'alunno. L'apprendimento viene ora concepito come un processo attivo e mirato, in cui gli alunni sono in grado di trasformare e modificare le informazioni che gli vengono presentate al fine di costruire attivamente le loro conoscenze in modi significativi per loro"⁵. In tale contesto una delle strategie motivazionali che viene ad assumere un ruolo fondamentale riguarda la creazione di un clima positivo di sostegno socioemotivo, in cui tutti gli alunni siano apprezzati e stimati individualmente in modo sincero. Per fare ciò bisogna conoscere le qualità personali necessarie all'adulto per creare un ambiente che infonda sicurezza, fiducia e disponibilità all'aiuto. Quando le persone si trovano in ambienti sicuri e positivi e sono legati da buoni rapporti con gli altri, i sentimenti di paura e insicurezza si riducono notevolmente. Le teorie tradizionali sulla motivazione presupponevano che gli insegnanti potessero indurre comportamenti di impegno attraverso controlli esterni, ricompense o confronti sulle prestazioni. Le recenti acquisizioni dimostrano invece, che gli insegnanti meno autoritari e che offrono agli alunni opportunità di autonomia, di iniziativa e di espressione personale creano ambienti efficaci dal punto di vista dell'apprendimento e della motivazione. Da un'indagine condotta da Richard Ryan e Jerome Stiller è emerso che gli insegnanti che riescono meglio di altri nel far nascere e rendere attiva la motivazione degli alunni sono:

- bene informati sui bisogni di ciascun alunno;
- interessati allo sviluppo di ciascun alunno;
- coerenti e risoluti per quanto riguarda le regole, i limiti e le risorse messe a disposizione;
- democratici;
- incoraggianti;
- affettuosi;
- fiduciosi nell'abilità di riuscire di ciascun alunno;
- rispettosi di tutti i tentativi, anche parziali, volti a raggiungere un obiettivo da parte di tutti gli alunni.

Altre caratteristiche specifiche dell'insegnante in relazione ad un clima di classe positivo sono:

- essere rilassati;
- essere capaci di divertirsi;
- amare il proprio lavoro;

⁵ B.L. McCombs, J.E. Pope, *Come motivare gli alunni difficili, strategie cognitive e relazionali*, tr. it, Erickson, Trento 1996, pp. 29-30; 102-104.

- essere ottimisti e positivi;
- saper stabilire dei limiti coerenti;
- saper mantenere la disciplina senza umiliare i ragazzi;
- incoraggiare gli alunni ad assumersi dei rischi;
- non aspettarsi la perfezione;
- avere il senso dell'umorismo;
- gestire la disciplina nella maniera più privata possibile;
- ricordare che gli alunni non sono cattivi o stupidi, sono solo insicuri;
- saper perdonare e dimenticare;
- non arrendersi mai.

Tutte le qualità sopra elencate trasmettono senso di rispetto e attenzione e sono fondamentali per stabilire relazioni significative e profonde tra alunni e insegnanti⁶. È importante quindi guidare gli alunni, in particolare quelli con bisogni educativi speciali, (diversamente abili, ragazzi con problemi di apprendimento, ragazzi con gravi deprivazioni socioculturali, stranieri) nel divenire sempre più consapevoli sia delle proprie abilità e competenze sia di quelle che sono le proprie aspettative, i propri sogni e bisogni, riconoscendo e sviluppando la propria "identità", mettendosi continuamente in gioco, sperimentando situazioni relazionali sempre nuove, stimolanti e significative, attraverso lo sviluppo di un clima relazionale positivo dove la diversità e le differenze siano considerate e vissute come una risorsa⁷. Tra le varie strategie possibili, possono essere individuate alcune che, anche alla luce delle più recenti acquisizioni della ricerca pedagogica, risultano essere tra le più adeguate al raggiungimento degli obiettivi su esposti: l'apprendimento cooperativo ed il metodo dell'autobiografia e della storie di vita.

Da numerosi studi e ricerche sulle strategie e modalità che favoriscono l'apprendimento è emerso che gli ambienti educativi che valorizzano gli aspetti socio-relazionali e di sostegno – soprattutto emotivo – sono anche quelli in cui "i ragazzi" conseguono migliori risultati anche dal punto di vista degli apprendimenti. In particolare, McCombs e Pope⁸ hanno messo a punto una ipotesi metodologica definita Modello di Potenzamento Reciproco, attraverso cui chiarire i principi sottesi alla motivazione ad apprendere. Tale modello mostra come la volontà rappresenti una caratteristica connaturata in ognuno

⁶ *Ivi*, p. 104.

⁷ F.M. Sirignano, *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*, cit., pp. 92-93.

⁸ Cfr. B.L. McCombs, J.E. Pope, *op. cit.*

di noi ed è strettamente legata alla motivazione ad apprendere, a sua volta connessa con la naturale autostima e la ragionevolezza, aspetti ineludibili di ogni processo apprenditivo. L'abilità implica invece capacità metacognitive che si conquistano attraverso la prassi conoscitiva. Il sostegno sociale è riferito ai contesti interpersonali in cui il soggetto sviluppa abilità e competenze grazie all'interazione e ad un clima relazionale adeguato. Strettamente collegato al clima sociale è poi il termine reciproco, in quanto, grazie ai rapporti di reciprocità ed al supporto ricevuto dalle figure significative, gli alunni acquistano sempre maggiore sicurezza in se stessi e nella loro capacità di affrontare le situazioni poste dal contesto scolastico prima e da quello sociale poi⁹. Per offrire un adeguato supporto alle esperienze apprenditive è necessario che genitori, insegnanti e quanti a vario titolo ricoprono ruoli importanti nel contesto formativo a loro volta si sentano abili e preparati per assolvere tale compito: "gli insegnanti devono percepire la stima e il sostegno dei dirigenti per poter essere capaci di offrire la creatività e la flessibilità necessarie a lavorare con gli alunni in maniera significativa. I normali principi per creare le condizioni più idonee, quindi funzionano in modo reciproco per tutte le persone che fanno parte del sistema"¹⁰. Partendo da queste premesse emerge l'importanza assunta da tutte quelle attività che prevedono modelli di cooperazione e di intercambio dialettico tra i soggetti coinvolti. Con il termine cooperare si intende la specifica modalità di lavorare insieme per conseguire obiettivi comuni. Con la cooperazione l'azione svolta dai singoli individui non è finalizzata ad un risultato individuale ma al risultato generale che la cooperazione si prefigge di raggiungere. La metodologia didattica si esprime attraverso piccoli gruppi all'interno dei quali gli studenti lavorano tutti insieme per migliorare l'apprendimento di tutti i componenti e quindi "anche", e non "solo", di se stessi. Ciò si distingue nettamente dall'apprendimento competitivo, che comporta il contrapporsi all'interno di un gruppo da parte dei componenti al fine di primeggiare gli uni sugli altri, e dall'apprendimento di tipo individualistico che per definizione si svolge isolatamente. Questi tipi di apprendimenti sono finalizzati ad ottenere risultati di apprendimento indipendenti dal gruppo o migliori, comunque disomogenei. Il metodo cooperativo può essere utilmente utilizzato per ogni tipo di percorso formativo e per tutte le materie di studio previste nei curri-

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ivi*, p. 21.

coli scolastici¹¹. Dal punto di vista pedagogico i vantaggi rappresentati dall'utilizzo del metodo dell'apprendimento cooperativo possono essere sintetizzati in un migliore livello di competenze raggiungibili dai componenti (e, quindi, non solo da parte di coloro che presentano difficoltà di apprendimento) ed il motivo è rappresentato dalla capacità di stabilire relazioni positive tra i soggetti in cui la diversità dei singoli viene rispettata e valorizzata al fine di creare nuove esperienze finalizzate al migliore sviluppo delle abilità sociali, cognitive e psicologiche. "Le numerose ricerche condotte a livello nazionale ed internazionale hanno dimostrato che, a differenza dell'impostazione competitiva e/o individualistica del lavoro scolastico, la cooperazione consente di ottenere i seguenti risultati:

1. Gli studenti ottengono migliori risultati: tutti gli studenti (con alta, media e bassa capacità di apprendimento) lavorano di più e ottengono risultati migliori, memorizzano meglio e più a lungo, sviluppano una maggiore motivazione intrinseca, passano più tempo sul compito e sviluppano livelli superiori di ragionamento e capacità di pensiero critico.
2. Relazioni più positive tra gli studenti: si creano uno spirito di squadra e rapporti di amicizia e sostegno reciproco, sia personale sia scolastico; la diversità viene rispettata e apprezzata e il gruppo si affiatato.
3. Maggiore benessere psicologico: l'adattamento psicologico degli studenti è migliore così come il loro senso di autoefficacia, l'autostima e l'immagine di sé; gli studenti sviluppano competenze sociali e una maggiore capacità di affrontare lo stress e le difficoltà. Il forte impatto della cooperazione su così tanti aspetti dell'esperienza scolastica dell'alunno ne fa uno degli strumenti didattici più importanti¹².

Lavorare in gruppo, contrariamente a quanto si possa immaginare, non è semplice, così come non è semplice né immediato costituire un reale gruppo di apprendimento cooperativo; pertanto prima di accingersi nella strutturazione di attività che prevedano la cooperazione, è bene analizzare e riflettere su che tipo di gruppo si sta utilizzando (pseudogruppo, gruppo tradizionale di apprendimento, gruppo di

¹¹ Cfr. D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, tr. it., Erickson, Trento 1996.

¹² *Ivi*, pp. 19-20.

apprendimento cooperativo, gruppo di apprendimento cooperativo ad alto rendimento). Come evidenziano D.W. Johnson, R.T. Johnson e J. Holubec, per strutturare una lezione o un percorso formativo che sia veramente efficace dal punto di vista cooperativo è necessario fare riferimento a cinque principi guida:

- L'interdipendenza positiva: la prima cosa da fare è assegnare compiti chiari e un obiettivo comune. L'interdipendenza positiva viene raggiunta solo nel momento in cui tutti i membri del gruppo pervengono alla consapevolezza che non vi può essere successo individuale senza successo del gruppo, pertanto ogni sforzo compiuto dal singolo va a vantaggio di tutta la collettività.

- La responsabilità individuale e di gruppo: ogni membro del gruppo è responsabile degli obiettivi che devono essere raggiunti collettivamente. In tale ottica gli studenti migliorano le loro competenze imparando dal e con il gruppo, per poi fornire individualmente delle prestazioni migliori.

- L'interazione costruttiva: questo terzo elemento è fondamentale in quanto gli obiettivi conoscitivi vengono raggiunti attraverso il confronto continuo, la negoziazione di idee e punti di vista sugli argomenti di studio, l'aiuto e il sostegno reciproco.

- Insegnare agli studenti le abilità necessarie nei rapporti interpersonali all'interno del piccolo gruppo: apprendere in gruppo sicuramente è qualcosa di più complesso rispetto all'apprendimento competitivo o individualistico. Ciascun allievo nell'ambito dell'apprendimento cooperativo deve infatti concentrarsi non solo sulla materia di studio, ma anche sul lavoro di gruppo, acquisendo tutte quelle abilità pro-sociali che gli consentono di gestire costruttivamente sia la cooperazione sia i conflitti che inevitabilmente sorgono.

- La valutazione di gruppo: quest'ultimo aspetto dell'apprendimento cooperativo consiste nella valutazione, da parte dei membri del gruppo di lavoro cooperativo, del lavoro svolto, degli obiettivi raggiunti e delle modalità messe in atto durante tutte le attività svolte al fine di migliorare l'efficacia delle azioni svolte. Prima di strutturare una lezione cooperativa è necessario stabilire le dimensioni del gruppo. Naturalmente anche in questo caso non vi sono delle regole standard stabilite una volta per tutte, dal momento che le dimensioni del gruppo sono strettamente correlate al tipo di disciplina, agli obiettivi che si vogliono raggiungere, all'età degli studenti e al tempo che si ha a disposizione. Ciò nonostante, una regola di massima è che più piccoli sono i gruppi maggiore sarà la loro efficacia in termini di rendimento; nell'ambito di gruppi troppo grandi si corre il rischio

che alcuni membri non partecipino attivamente alle attività e coloro che invece si impegnano nel lavoro da svolgere (una volta compreso che non vi è una vera e propria cooperazione) finiscono per assumere atteggiamenti di rifiuto e di non realizzare al meglio le attività, compromettendo la buona riuscita dell'esperienza svolta. Tuttavia, come evidenziato da D.W. Johnson, R.T. Johnson e J. Holubec, vi sono alcuni elementi da tener presente: maggiori sono le dimensioni del gruppo, maggiori sono anche le abilità, le conoscenze e le competenze messe in campo per elaborare informazioni. Quando il tempo disponibile per realizzare un compito è minimo, è necessario che i gruppi siano molto piccoli, poiché solo in questo modo tutti hanno la possibilità di interagire e dare il loro contributo. Più sono piccoli i gruppi più i membri che vi appartengono lavorano responsabilmente. Più il gruppo è grande, maggiori sono le abilità sociali, comunicative e relazionali che bisogna mettere in atto per gestire adeguatamente il lavoro che si sta svolgendo. Sembra comunque che un errore abbastanza frequente che gli insegnanti compiono consiste nel far lavorare i ragazzi in gruppi di quattro, cinque o anche sei persone, senza che questi abbiano consolidato le abilità necessarie per farlo. Si rende necessario un continuo monitoraggio sul funzionamento dei gruppi al fine di calibrare le azioni in base agli eventuali elementi negativi emersi. Inoltre, dal momento che la finalità specifica dell'apprendimento cooperativo è il coinvolgimento di tutti gli studenti, è necessario assicurarsi che tutti i membri partecipino attivamente, altrimenti bisogna ridurre le dimensioni del gruppo. Oltre alle dimensioni, l'altro elemento da considerare nella costituzione di un gruppo di apprendimento cooperativo sono le sue caratteristiche, cioè se è meglio formare un gruppo omogeneo o eterogeneo. Partendo dal presupposto che non sono importanti le caratteristiche o le competenze individuali di ciascun membro quanto piuttosto la modalità con cui riesce ad interagire nel gruppo stesso, è preferibile formare dei gruppi eterogenei, in quanto la molteplicità di punti di vista differenti e la diversità di approccio alle situazioni problematiche fanno sì che vi sia un più articolato e ricco scambio di opinioni, ragionamenti e punti di vista che conducono ad un più efficace e duraturo apprendimento nonché ad un maggiore sviluppo cognitivo. Una volta formati i gruppi è necessario che l'insegnante renda noti in maniera chiara e inequivocabile quelli che sono gli obiettivi da perseguire, quali i compiti da svolgere, le strategie e le procedure da utilizzare. Durante il lavoro è necessario porre delle domande mirate a ciascun membro del gruppo per verificare se tutti hanno capito cosa dovranno fare; infatti, grazie a tale procedura si

riesce a capire se il tipo di comunicazione messo in atto si è rivelato efficace oppure no. L'interazione e gli scambi comunicativi e relazionali possono essere considerati elementi ineliminabili dell'apprendimento cooperativo. Tuttavia la capacità di interagire adeguatamente non è qualcosa di connaturato all'individuo, ma si apprende attraverso l'esperienza; pertanto è necessario non solo insegnare le abilità sociali ma anche motivare gli studenti ad utilizzarle¹³.

¹³ Ivi, p. 97.

Bibliografia

- Aa.Vv., *Méthodologie des histories de vie en formation de formateur*, Peuple et Culture-Education Permanentes, Tuours, Paris 1992.
- Aa.Vv., *Il metodo autobiografico*, in *Adulità*, Guerini e Associati, n. 4, Milano 1996.
- Aa.Vv., *Il libro della cura*, Rosenberg & Sellier, Torino 1999.
- Abdallah-Pretceille M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Institut National de Recherche Pédagogique, Publications de la Sorbonne, Paris 1990.
- Ajello A.M., Meghnaghi S., *Conoscenza e differenza*, Ediesse, Roma 1993.
- Alheit P. et al., *The biographical Approach in European Adult Education*, Verband Wiener Volkshochschulen, Wien 1995.
- Alheit P., Bergamini S., *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Guerini Studio, Milano 1996.
- Anolli L., *La mente multiculturale*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- Bacci L., *In cammino. Breve storia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna 2014.
- Bade Klaus J., *L'Europa in movimento. Le migrazioni dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Balibar E., Wallerstein I., *Race, nation, classe, les identités ambiguës*, Edition la Découverte, Paris 1990.
- Baldassarre L., Lodi D. (a cura di), *I nuovi razzismi*, Unicef-Anicia, Roma 1993.
- Banfi E. (a cura di), *L'altra Europa linguistica*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Bartolo P., *Le stelle di Lampedusa. La storia di Anila e di altri bambini che cercano il loro futuro fra noi*, Mondadori, Milano 2018.
- Batelaan P., *Intercultural Education for Cultural Development: The Contribution of Teacher Education*, in International Bureau of Education, *International Yearbook of Education, Development, Culture, and Education*, vol. XLIV, Unesco, Lausanne 1994.
- Bauman Z., *Stranieri alle porte*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2016.

- Becchi E., Ferrari M., Scibilia G., *Autobiografie d'infanzia tra letteratura e film*, Franco Angeli, Milano 1990.
- Bellelli G., Bakhurst D., Rosa A. (a cura di), *Tracce. Studi sulla memoria collettiva*, Liguori, Napoli 2000.
- Bernardi U., *La Babele possibile. Per costruire insieme una società multietnica*, Franco Angeli, Milano 1996.
- Bertaux D., *L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités*, Chaiers Internationaux de Sociologie, 1980.
- Bethencourt F., *Razzismi. Dalle Crociate al XX secolo*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2018.
- Bevilacqua P., *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*, Donzelli, Roma 1997.
- Bobbio N., *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 2014.
- Bonifazi C., *L'immigrazione straniera in Italia*, Studi e Ricerche, Il Mulino, Bologna 1998.
- Bonval G., Courtois B., *Autobiographie-pojet et formation professionnelle d'adultes*, AFPA, Paris 1988.
- Bourdieu P., *La misère du monde*, Seuil, Paris 1993.
- Bovone L. (a cura di), *Storie di vita composita*, Franco Angeli, Milano 1984.
- Brown R. *Psicologia del pregiudizio*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2013.
- Bruner J.S., *Autobiografia*, Armando, Roma 1984.
- Brusa C. (a cura di), *Immigrazione e multiculturalità nell'Italia di oggi. Il territorio, i problemi, la didattica*, Franco Angeli, Milano 1997.
- Burke P., *Storia e teoria sociale*, Il Mulino, Bologna 1995.
- Calamari E., *I ricordi personali. Psicologia della memoria autobiografica*, Edizioni ETS, Pisa 1995.
- Callari Galli M., *Le storie di vita*, Ricerche, Roma 1966.
- Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Cambi F., Ulivieri S. (a cura di), *I silenzi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- Camilleri C., *Anthropologie culturelle et éducation*, Delachaux et Nestlé, Unesco, Paris et Lausanne 1985.
- Carmagnani M., Casetta G., *America latina: la grande trasformazione*, Einaudi, Torino 1989.
- Carotenuto A., *La nostalgia della memoria. Il paziente e l'analista*, Bompiani, Milano 1988.
- Catani M., *Tante Suzanne*, Editions Klincksieck, Paris 1982.

- Catarci M., *La pedagogia emancipata di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Cattaneo C., *Naufraghi senza volto. Dare un nome alle vittime del Mediterraneo*, Raffaello Cortina, Milano 2018.
- Cavallaro R., *Storie senza storia*, CSER, Roma 1981.
- Certini R., *Il metodo autobiografico e la storia dell'educazione*, in *Studium Educationis*, n. 2, 2001, pp. 440-449.
- Cima R., Moreni L., Soldati M.G., *Dentro le storie. Educazione e cura con le storie di vita*, Franco Angeli, Milano 2000.
- Cipriani R. (a cura di), *La metodologia delle storie di vita*, Euroma, Roma 1995.
- Commissione Europea, *Razzista io?*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo 1998.
- Conway M.A., *Autobiographical Memory. An Introduction*, Open University Press, Philadelphia 1990.
- Corbi E., *La verità negata. Riflessioni pedagogiche sul relativismo etico*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Corbi E., Martín Padilla A.H., Musello M., Sirignano F.M., MacFadden I. (eds.), *La pedagogía del Mediterráneo. Itinerarios, modelos y experiencias entre Italia y España*, AFOE, Sevilla 2017.
- Corti P., *Storia delle migrazioni internazionali*, Laterza, Roma-Bari 2011.
- Coser L.A., *I maestri del pensiero sociologico*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Covato C., Ulivieri S. (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano 2001.
- Cviic C., *Rifare i Balcani*, Il Mulino, Bologna 1993.
- De Bernart M., *Approccio biografico e storie di vita*, in Guidicini P. (a cura di), *Nuovo manuale della ricerca sociologica*, Franco Angeli, Milano 1987.
- De Bernart M., *Storie di povertà e di non cittadinanza*, in Guidicini P. (a cura di), *Sociologia urbana e rurale. Percorsi di ricerca sulla povertà urbana in Italia*, anno XIII, n. 35, 1991.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1916, 1992.
- Dewey J., *Scuola e società*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1998.
- Demetrio D., *La ricerca autobiografica come cura di sé e processo cognitivo*, in *Animazione sociale*, n. 6/7, 1994, pp. 10-18.
- Demetrio D. (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano 1999.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

- Di Bello G., Nuti V., *Soli per il mondo. Bambine e bambini emigranti tra Otto e Novecento*, Unicopli, Milano 2001.
- Di Comite L. e G., *Il bacino mediterraneo tra emigrazione ed immigrazione*, Cacucci, Bari 2000.
- Dominicé P., *La biographie éducative, instrument de recherche pour l'éducation des adultes*, in *Education et Recherche*, 4, Heft, Jahrgang 1982.
- Dominicé P., *L'histoire de vie comme processus de formation*, L'Harmattan, Paris 1990.
- Dominicé P., *Les formateurs d'adultes doivent-ils obtenir une certification pour être autorisés à pratiquer l'histoire de vie en formation?*, in Alheit et al., *The Biographical Approach in European Adult Education*, Verband Wiener Volksbildung, Wien 1995.
- Dusi P., *Flussi migratori e problematiche di vita sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2000.
- Ehsani A., *Stanotte guardiamo le stelle*, Feltrinelli, Milano 2016.
- Fabietti U., *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, NIS, Roma 1995.
- Fabris U. (a cura di), *Comunicazione e mediazione interculturale. Prospettive a confronto*, Edizioni ETS, Pisa 2002.
- Falcioni R. (a cura di), *Spostamenti di popolazione e deportazioni in Europa 1939-1945*, Cappelli, Bologna 1987.
- Fauri F., *Storia economica delle migrazioni italiane*, Il Mulino, Bologna 2015.
- Favaro G., *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, RCS-La Nuova Italia, Milano 2002.
- Ferrara A., Pianciola N., *L'età delle migrazioni forzate. Esodi e deportazioni in Europa 1853-1953*, Il Mulino, Bologna 2012.
- Ferrari S., *Scrittura come riparazione: saggio su letteratura e psicoanalisi*, Laterza, Roma-Bari 1994.
- Ferrarotti F., *Il ricordo e la temporalità*, Laterza, Roma-Bari 1987.
- Ferrarotti F., *Oltre il razzismo*, Armando, Roma 1988.
- Finger M., *Apprendre une issue*, L.E.P., Lausanne 1989.
- Finger M., Josso C. (a cura di), *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*, Chaiers de la Section des Sciences de l'Education, Université de Genève, n. 44, 1985.
- Fiorucci M., *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma 2011.
- Fiorucci M., Catarci M., *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma 2015.

- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Edizioni ETS, Pisa 2017.
- Fishman J.A., *The Sociology of Language*, Newbury House, Rowley 1972.
- Formenti L., *La formazione autobiografica*, Guerini Studio, Milano 2002.
- Frauenfelder E., Santoianni F., Striano M., *Introduzione alle scienze bioeducative*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Frauenfelder E., De Sanctis O., Corbi E. (a cura di), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Liguori, Napoli 2011.
- Frauenfelder E., Sirignano F.M. (a cura di), *School Sharing. Dalla rete dei saperi alla rete sociale. Un progetto di ricerca-azione partecipativa su "benessere" e "intercultura"*, Edizioni Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli 2017.
- Freire P., *Pedagogia do oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo 1970.
- Freire P., *L'educazione come pratica di libertà*, Mondadori, Milano 1973.
- Freire P., *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach*, Boulder, Oxford 1998.
- Galan J., Sirignano F.M., *Pedagogia e storia delle religioni*, Edizioni Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli 2015.
- Gallerano N., *L'uso pubblico della storia*, Franco Angeli, Milano 1995.
- Gardner H., *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1993.
- Gargani A.G., *L'altra storia*, Il Saggiatore, Milano 1990.
- Gelpi E., *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*, a cura di B. Schettini, Guerini, Milano 2002.
- Giacomini B., *Conoscenza e riflessività, il problema dell'autoriferimento nelle scienze umane*, Franco Angeli, Milano 1990.
- Giordan H., *Les minorités in Europe. Droits linguistiques et droits de l'homme*, Kimè, Paris 1992.
- Giovene M., *Quando i figli ridono non c'è fame. Dalle storie di vita di immigrati a Napoli una comprensione del fenomeno*, CUEN, Napoli 2004.
- Giura V., Dell'Orefice A. (a cura di), *L'espansione dell'economia mondiale. L'età contemporanea*, ESI, Napoli 1989.
- Gould S.J., *Intelligenza e pregiudizio. Contro i fondamenti scientifici del razzismo*, tr. it., Il Saggiatore, Milano 2016.
- Guala C., *I sentieri della ricerca sociale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993.
- Guidolin E., Bello R., *Paulo Freire educazione come liberazione*, Gregoriana, Padova 1989.
- Hadot P., *Exercices spirituels et philosophie antique*, Etudes Augustiniennes, Paris 1987.

- Hillic I., *Une société sans école*, Seuil, Paris 1971.
- Yousafzai M., *Io sono Malala*, tr. it., Garzanti, Milano 2013.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, tr. it., Erickson, Trento 1996.
- Jones C., *Nazione, State and Diversity*, in Coulby, Guandara, Jones (eds.) 1997.
- Josso C., *Des demandes de formation au processus de formation: les apports de l'approche biographique à la compréhension d'une dynamique*, in Education Permanente, n. 72/73, Paris 1984.
- Josso C., *Une expérience formatrice: l'approche biographique des processus de formation, de connaissance et d'apprentissage d'adultes en situation éducative*, in Chaires de la section des Sciences de l'Education, n. 44, Genève 1985.
- Josso C., *Cheminer vers soi*, l'Age d'Homme, Lausanne 1991.
- Klaus J.B., *L'Europa in movimento. Le migrazioni dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Knowles M., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano 1993.
- Knowles M., *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Kristeva J., *Stranieri a se stessi*, Feltrinelli, Milano 1990.
- Lejeune P., *Je est un autre. L'autobiographie, de la littérature aux médias*, Seuil, Paris 1990.
- Leone G., *La memoria autobiografica*, Carocci, Roma 2001.
- Lipovetsky G., *"Le crépuscule du devoir", l'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*, Gallimard Essais, Paris 1992.
- Lonni A., *Mondi a parte. Gli immigrati tra noi*, Paravia, Torino 2000.
- Macioti M.I., *Oralità e vissuto*, Liguori, Napoli 1986.
- Macioti M.I. (a cura di), *Biografia, storia e società. L'uso delle storie di vita nelle scienze sociali*, Liguori, Napoli 2000.
- Marone F. (a cura di), *La medicina narrativa e le buone pratiche nei contesti di cura*, Pensa Multimedia, Lecce 2016.
- Massa R., Demetrio D. (a cura di), *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione dei giovani*, Unicopli, Milano 1991.
- McCombs B.L., Pope J.E., *Come motivare gli alunni difficili, strategie cognitive e relazionali*, tr. it., Erickson, Trento 1996.
- M.D.I., *Relazione sulla presenza straniera in Italia e sulle situazioni di irregolarità*, Roma 1998.
- MIUR, *Nuove linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma 2014.
- MIUR, *Legge 13 Luglio 2015, n. 107*, Roma 2015.
- MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari 2018*, Roma 2018.
- Monti E., *Le radici dell'interazionismo simbolico americano*, Franco Angeli, Milano 1991.
- Monti S., *Nuovi scenari geo-politici. L'ex Jugoslavia e l'ex Unione Sovietica*, Loffredo, Napoli 1997.
- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, tr. it., Sperling & Kupfer, Milano 1993.
- Munari A., *Il sapere ritrovato*, Guerini, Milano 1994.
- Musello M., Sarracino V. (a cura di), *Una scuola inclusiva. La pedagogia dei BES per una società politicamente equa*, Cafagna, Bari 2015.
- Neppi E., *Soggetto e fantasma: figure dell'autobiografia*, Pacini, Pisa 1991.
- Nigris E. (a cura di), *Educazione interculturale*, Mondadori, Milano 1996.
- Olagnero M., Saraceno C., *Che vita è. L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993.
- Oliverio A., *L'arte di ricordare*, Rizzoli, Milano 1998.
- Ong W., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Passerini L., *Storia orale: vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, Einaudi, Torino 1975.
- Passerini L., *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Peirce C.S., *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1991.
- Peneff J., *La méthode biographique*, Colin, Paris 1990.
- Pineau G., *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Edilig, Paris 1983.
- Pineau G., Jobert G. (a cura di), *Histoires de vie*, L'Harmattan, Paris 1989.
- Pineau G., Le Grand J.L., *Les histoires de vie*, Presses Universitaires de France, Paris 1993.
- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Poirier J., Clapier-Valladon S., Raybaut P., *Les récits de vie: théorie et pratique*, P.U.F., Paris 1986.
- Polany K., *La libertà in una società complessa*, Bollati Boringhieri, Torino 1987.
- Poletti F. (a cura di), *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Polster E., *Ogni vita merita un romanzo. Quando raccontarsi è terapia*, Astrolabio, Roma 1988.

- Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari 2013.
- Progoff I., *Curarsi con il diario*, Nuova Pratiche Editrice, Milano 2000.
- Rouland N., *Aux confins du droit. Anthropologie juridique de la modernité*, Odile Jacob, Paris 1991.
- Rubin D.C., *Autobiographical memory*, Cambridge University Press, Cambridge 1986.
- Santerini M., *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori, Milano 2017.
- Sarracino V., Striano M. [a cura di], *La pedagogia sociale. Prospettive d'indagine*, Edizioni ETS, Pisa 2001.
- Schettini B. (a cura di), *Le memorie dell'uomo: il lavoro narrativo fra retrospettiva, prospettività e autobiografia*, Guerini e Associati, Milano 2004.
- Schumacher E.F., *Piccolo è bello. Uno studio di economia come se la gente contasse qualcosa*, Mursia, Milano 2011.
- Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.
- Semi A.A., *Tecnica del colloquio*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Sirignano F.M., *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*, Liguori, Napoli 2003.
- Sirignano F.M., *La società interculturale. Modelli e pratiche pedagogiche*, Edizioni ETS, Pisa 2007.
- Sirignano F.M., *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, Franco Angeli, Milano 2012.
- Sirignano F.M., *Per una pedagogia della politica*, Editori Riuniti, Roma 2015.
- Sirignano F.M., Maddalena S., *La pedagogia autobiografica*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.
- Sirignano F.M., Monteagudo J.G. (eds.), *Aprendizaje, ciudadanía y participación. Perspectivas desde el sur de Europa*, Arial, Sevilla 2013.
- Sirignano F.M., Perillo P., Maddalena S., *Education and narration in intercultural perspective: theories and interventions*, in *International Journal of Educational Excellence*, 1/2015.
- Sirignano F.M., Mac Fadden I., *Ciudadanía, educación intercultural y comunidad de aprendizaje*, in Terrón A., Olivencia J., Martínez Moreno N., Padilla A., López Meneses E. (a cura di), *I Seminario Internacional Científico sobre Innovación docente e Investigación Educativa*, AFOE, Sevilla 2015.
- Smorti A., *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale*, Giunti, Firenze 1994.
- Sorcinelli P., *Il quotidiano e i sentimenti. Introduzione alla storia sociale*, Mondadori, Milano 1996.

- Spini S., *Gli orientamenti educativi per la scuola materna*, Le Stelle, Torino 1999.
- Taguieff P.A., *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Raffaello Cortina, Milano 1997.
- Thevenin A., *Enseigner les différences: la pédagogie des cultures étrangères*, Etudes vivantes, Paris 1980.
- Thomas W.I., Znaniecki F., *Il contadino polacco in Europa e in America*, Edizioni di Comunità, Milano 1968.
- Thompson P., *The voice of the past. Oral history*, Oxford University Press, Oxford 1978.
- Tonizzi M.E., *Le grandi correnti migratorie del '900*, Paravia, Torino 1999.
- Tranfaglia N. (a cura di), *Il mondo contemporaneo. Storia d'Europa*, La Nuova Italia, Firenze 1981.
- Troya B., Hatcher R., *Contro il razzismo nella scuola. Il pensiero e le interazioni razziali dei bambini*, Edizioni Centro Studi Erikson, Trento 1993.
- Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- Ulivieri S., *Genere, etnia e identità*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Edizioni ETS, Pisa 2017, pp. 333-342.
- Ulivieri S. (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*, Edizioni ETS, Pisa 2018.
- Vecoli R., Suik S., *A century of European Migrations, 1830-1930*, University of Illinois, Urbane 1991.
- Vittoria P., *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*, Delfino, Sassari 2016.
- Willcox W.F. (a cura di), *International migrations*, New York 1929.
- Zagrebel'sky G., *Contro la dittatura del presente. Perché è necessario un discorso sui fini*, Laterza, Roma-Bari 2014.
- Zehraqui A., *L'immigration. De l'homme seul à la famille*, Ed. CIEMI- L'Harmattan, Parigi 1994.
- Zizek S., *Dalla tragedia alla farsa. Ideologia della crisi e superamento del capitalismo*, tr. it., Ponte alle Grazie, Milano 2010.



L'elenco completo delle pubblicazioni
è consultabile sul sito

www.edizioniets.com

alla pagina

<http://www.edizioniets.com/view-collana.asp?col=Education>



Pubblicazioni recenti

11. Fabrizio Manuel Sirignano, *L'intercultura come emergenza pedagogica. Modelli e strategie educative*, 2019, pp. 140
10. *Transizioni professionali e transazioni identitarie. Riflessioni pedagogiche sulla trasformazione dell'insegnamento*, a cura di Fabrizio Chello, Thérèse Perez-Roux, 2018, pp. 220
9. *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola, Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, a cura di Simonetta Ulivieri, 2018, pp. 312
8. *Innovative European Approaches for In-service and Pre-service English Language Teachers in Primary Education. Theory and Practice*, a cura di Davide Capperucci e Elizabeth Guerin, 2017, pp. 340
7. *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*, a cura di Anna Grazia Lopez, 2017, pp. 220
6. Andrea Mangiatordi, *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*, 2017, pp. 128
5. *Gli alfabeti dell'intercultura*, a cura di Massimiliano Fiorucci, Franca Pinto Minerva, Agostino Portera, 2017, pp. 620
4. *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche*, a cura di Andrea Bobbio, Andrea Traverso, 2016, pp. 216
3. Orazio Carpenzano, Maria D'Ambrosio, Lucia Latour, *e-Learning. Electric extended embodied*, 2016, pp. 160
2. *Tutor and Mentoring in Education*, a cura di Raffaella Biagioli, 2016, pp. 276
1. *Lifelong learning devices for sustainable local development. The study circles experience in the crossborder area Italy-Slovenia*, a cura di N. Bogataj, G. Del Gobbo, 2015, pp. 168