

Linee guida



per una **scuola inclusiva** in contesti
con presenza di alunne e alunni
con **background migratorio**.

**Linee-guida per una scuola inclusiva in
contesti con presenza di alunne e alunni
con background migratorio.**



La versione elettronica ad accesso aperto di questo volume è disponibile al link:
<https://www.openstarts.units.it/handle/10077/32314>

Progetto grafico e impaginazione:
studiokiro.it

© copyright Edizioni Università di Trieste,
Trieste 2021

Proprietà letteraria riservata. I diritti di traduzione, memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale e parziale di questa pubblicazione, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm, le fotocopie e altro) sono riservati per tutti i paesi.

ISBN 978-88-5511-259-8 (print)
ISBN 978-88-5511-260-4 (online)
EUT Edizioni Università di Trieste

via Weiss 21 – 34128 Trieste
<http://eut.units.it>
<https://www.facebook.com/EUTEdizioniUniversitaTrieste>

Editing e redazione editoriale:
M. Cristina Cesaro

Si ringraziano per la collaborazione lo staff del Coordinamento degli interventi in materia di immigrazione (Direzione centrale autonomie locali, funzione pubblica, sicurezza e politiche dell'immigrazione) della Regione Friuli Venezia Giulia, l'Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia e tutte le dirigenti e insegnanti delle scuole che hanno aderito al progetto.

Un ringraziamento speciale alle ragazze e ai ragazzi che hanno partecipato alle attività di ricerca-azione condividendo le loro esperienze e il loro punto di vista.

Le immagini alle pagine 58, 62, 76, 80 sono dei ragazzi e delle ragazze della II C e III C della secondaria di primo grado Fratelli Fonda Savio - Manzoni (I.C. Marco Polo Trieste), a.s. 2019-2020. Foto a p. 56 e p. 63 di M. Cristina Cesaro. Crediti foto Unsplash: p. 16 Daniel Wirtz; p. 19 Benjamin Voros; p. 20 Alan Lin; 22 Andrew Ebrahim; p. 32 Laurenz Heymann; p. 54 Inbal Marilli; p. 71 Josue Michel; p. 84 Jacqueline Brandwayn; p. 98 Mar Cerdeira; p. 104 Taylor Wilcox; p.108 Markus Spiske; p.114 Jason Jarrach.

Progetto co-finanziato dall'Unione Europea



Unione Europea



REGIONE AUTONOMA
FRIULI VENEZIA GIULIA



Direzione generale dell'immigrazione
e delle politiche di integrazione
AUTORITÀ DELEGATA



AUTORITÀ RESPONSABILE

Fondo asilo, migrazione e integrazione (FAMI 2014-2020)

Obiettivo Specifico: 2.Integrazione / Migrazione legale – Obiettivo Nazionale: 2. Integrazione.
PROGETTO IMPACTFVG

Linee-guida per una scuola inclusiva in contesti con presenza di alunne e alunni con background migratorio.

a cura di Roberta Altin e M. Cristina Cesaro



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI TRIESTE



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI UDINE
hic sunt futura



Aspettative 7**La prospettiva pedagogica 13**

Paolo Sorzio e Caterina Bembich

La prospettiva antropologica 53

Roberta Altin e M. Cristina Cesaro

La prospettiva giuridica 91

Walter Citti

Aspettative



Che scuola desideriamo e immaginiamo? Quali sono le aspettative degli insegnanti, degli studenti e delle famiglie rispetto alla scuola? Quali sono quelle degli insegnanti nei confronti degli alunni? E degli alunni nei confronti degli insegnanti? Ma soprattutto, che tipo di cittadini vogliamo formare ed educare? Il significato della scuola è "invasivo": da un prototipo centrale di natura materiale (la scuola di mattoni, l'edificio, l'aula) come termine politetico si allarga a macchia d'olio fino a fagocitare e riportare nel suo centro l'universo intero delle comunità su cui impatta (Piasere 2010: 2).

Scriviamo queste linee guida dopo due anni di ricerca ed un anno di pandemia che ha reso ancora più fragili i contesti scolastici italiani, soprattutto nelle loro implicazioni sociali. Oggi più che mai non esistono manuali di istruzioni, né risposte preconfezionate ai problemi di inclusione scolastica, ma risulta più che mai essenziale porci degli interrogativi per cercare di rispondere, di volta in volta, alle varie domande in maniera più onesta possibile, sapendo che non troveremo mai una risposta definitiva perché insegnare ed educare sono sempre processi in divenire e, quindi, calati nei contesti e nella storia.

Entrando in una classe, l'insegnante si trova

davanti a una difficile sfida, ma anche all'enorme opportunità di formare bambine e bambini, ragazze e ragazzi che saranno i cittadini di un mondo che ancora non conosciamo e che forse non siamo nemmeno in grado di immaginare. Continuamente bombardati di informazioni e "contenuti" da ogni parte, viviamo in una società e in un'epoca in cui le conoscenze diventano obsolete ad una velocità impressionante (Eriksen 2017). In questo scenario, l'insegnante si trova a mettere in campo le proprie doti maieutiche, ancor più che conoscenze e contenuti, per far fronte al delicato e affascinante compito di guidare i ragazzi nel riconoscere e sviluppare le proprie competenze e abilità cognitive. Citando Ingold (2019: 9) educare, *ex-ducere*, significa "aprire strade di crescita intellettuale e di scoperta" senza avere obiettivi e punti di arrivo prestabiliti se non quello di "mettere in comune".

Queste linee guida per insegnanti escono come parte del progetto interdisciplinare IMPACTFVG, finanziato dal FAMl (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione) a sostegno dell'integrazione scolastica dei migranti con politiche e azioni co-progettate sul Territorio. Partito nel 2018, IMPACTFVG aveva l'obiettivo di contrastare la dispersione scolastica di alunne e alunni con background migratorio tramite una ricerca-azione nelle scuole secondarie di

Trieste e del Goriziano ed un percorso formativo per gli insegnanti orientato al *cooperative learning*. Capofila del progetto IMPACTFVG è stata la Regione Friuli Venezia Giulia, affiancata dalle due Università di Udine e Trieste come partner di ricerca. Il finanziamento inizialmente doveva coprire solo un biennio di progetto (2018-2020), ma la pandemia da Covid-19 intercorsa ha determinato una proroga ulteriore di un anno e mezzo, fino a giugno 2022.

L'Università di Trieste ha aderito mettendo in campo plurime competenze interdisciplinari raccolte nel CIMCS - Centro Interdipartimentale su Migrazioni e Cooperazione allo Sviluppo Sostenibile. La ricerca-azione svolta nelle scuole a fianco degli insegnanti ed educatori è stata infatti affidata ad un team di ricercatrici e docenti di antropologia, pedagogia e diritto che assieme hanno stilato queste linee guida divulgative rivolte a tutti coloro che operano nella scuola, in particolare agli insegnanti.

Siamo profondamente debitori nei confronti degli/delle insegnanti che hanno aderito al progetto, partecipando ai cicli di formazione in presenza e online, ma soprattutto contribuendo attivamente alla ricerca-azione sperimentale che ci ha consentito di dialogare direttamente con i loro studenti e le loro studentesse nei loro ambienti di vita scolastica quotidiana,

aule, corridoi e cortili. Le linee guida qui pubblicate sintetizzano quanto emerso durante questo percorso non ancora ultimato: si tratta di considerazioni utili a ripensare una scuola più inclusiva per tutti, non solo per gli stranieri e figli di migranti, ma anche per per alunne e alunni italiani, per docenti, dirigenti, educatori e personale scolastico tecnico amministrativo.

La domanda iniziale di ricerca e la necessità di avviare un lavoro di comparazione sul campo

“L'emergenza è data dalla dispersione scolastica e dalla povertà culturale che sta dilagando nelle zone fragili, non solo periferiche, della penisola italiana

è giunta dai dati allarmanti riguardanti il ritardo e la dispersione scolastica della componente studentesca con cosiddetto 'background migratorio'. L'emergenza non è la migrazione: quasi due terzi di questi studenti con background migratorio risultano nati in Italia, anche se sprovvisti di cittadinanza a causa della legge italiana che segue ancora il principio di diritto genealogico, il cosiddetto *ius sanguinis*, a scapito di quello basato sul senso di appartenenza allo stesso territorio o *ius soli*. Infatti, in

Italia l'istituto dello *ius soli*, ovvero dell'acquisto della cittadinanza per nascita sul territorio italiano, ha natura residuale,¹ ed è esclusa la possibilità di acquisto della cittadinanza tramite *ius culturae* per compimento di un periodo di residenza e di un ciclo scolastico durante la minore età.² Ne consegue che, nel caso italiano, al contrario di quanto avviene negli altri Paesi di immigrazione dell'Europa occidentale, la categoria degli alunni con cittadinanza straniera rappresenta la gran parte degli alunni con background migratorio.

L'emergenza è data dalla dispersione scolastica e dalla povertà culturale che sta dilagando nelle zone fragili, non solo periferiche, della penisola italiana, soprattutto dopo la pandemia che ha ulteriormente ampliato il divario tra studenti e studentesse con capitali e risorse familiari e chi invece dovrebbe e vorrebbe fare affidamento sulla scuola pubblica per ottenerli. Già la definizione ministeriale di 'background migratorio' rimarca l'importanza di una fase precedente come fondamento per la definizione categoriale di chi proviene da famiglie mobili, con percorsi migratori alle spalle. È chiaro che una simile categorizzazione implica già l'esplicita volontà di osservare il pregresso, il capitale familiare e l'origine, più che altri fattori accomunanti che riguardano il presente e

“Entrando in una classe, l'insegnante si trova davanti a una difficile sfida, ma anche all'enorme opportunità di formare bambine e bambini, ragazze e ragazzi che saranno i cittadini di un mondo che ancora non conosciamo e che forse non siamo nemmeno in grado di immaginare.

la condivisione della stessa scuola. Si può scegliere di partire dalle origini del passato oppure dal percorso formativo presente, fatto di ambienti comuni su cui costruire comunanze e reti di contatti e di aggregazione. La parte pedagogica di queste linee guida si concentra infatti sulla analisi delle reti (*network analysis*) e sulle possibilità di amplificare i nodi relazionali, dentro e fuori delle aule scolastiche. Quella antropologica sviluppa e analizza il tema delle famiglie e delle diversità linguistico-culturali con approccio transnazionale, mentre la parte giuridica informa sulle possibili discriminazioni e sulla tutela dei diritti degli alunni stranieri.

Se è vero che siamo esseri umani differenti calati in ambienti, lingue e contesti diversi, quello che ci accomuna è la “capacità di cultu-

ra” e l'educazione come processo che riempie di diversi contenuti questa capacità. Un universo scolastico inclusivo non è definito da ciò che i suoi partecipanti hanno 'in comune' ma dal loro mettere in comune (Ingold 2019: 174-178). Ed è proprio nel processo di educazione e formazione che si verifica questa 'messa in comune' come processo storico continuo che apre alla pluralità per costruire un orizzonte di senso e di futuro.

Bibliografia

- Eriksen, T.H. (2017). *Fuori controllo. Un'antropologia del cambiamento accelerato*, Torino. Einaudi.
- Ingold, T. (2019). *Antropologia come educazione*, Bologna. La linea.
- Piasere, L. (2010). *A scuola tra antropologia e educazione*, Firenze. SEID.

¹ Nella legge italiana sulla cittadinanza (L. n. 91/02 e ss.mm.) lo *ius soli* si applica solo quando entrambi i genitori sono ignoti o apolidi, ovvero se il figlio non segue la cittadinanza dei genitori secondo la legge dello Stato al quale questi appartengono ovvero nel caso di figlio di ignoti trovato nel territorio della Repubblica, se non venga trovato il possesso di altra cittadinanza (art. 1).

² Vale, infatti, quanto previsto dall'art. 4. 2 della Legge n 91/92 per cui lo straniero nato in Italia può acquisire la cittadinanza italiana solo se vi abbia risieduto legalmente senza interruzioni fino al raggiungimento della maggiore età, mediante apposita dichiarazione di volontà tra il raggiungimento della maggiore età ed il compimento dell'anno successivo.

La prospettiva pedagogica



Un approccio multidimensionale nell'analisi della dispersione scolastica

La teoria ecologico-culturale propone un quadro di riferimento multidimensionale che consente di analizzare il complesso fenomeno della disaffezione e dispersione scolastica negli alunni e alunne vulnerabili, per individuare fattori di protezione e di contrasto.

La dispersione scolastica rappresenta un fenomeno purtroppo ormai molto diffuso, soprattutto nella fascia di popolazione studentesca maggiormente vulnerabile, a causa dell'influenza di molteplici cause, sociali, familiari, interpersonali, che tendono a convergere verso la scarsa partecipazione da parte di studenti e studentesse alle attività scolastiche.

La prospettiva "ecologico-culturale" rappresenta un quadro teorico che dà profondità e unità alla multidimensionalità dei processi in atto nella dispersione scolastica e che supera la logica dell'emergenza e degli interventi educativi contingenti, frammentari o poco coerenti, senza una chiara identificazione delle cause della disaffezione.

Al contrario, un efficace contrasto alla dispersione ha la necessità di politiche e pratiche educative volte all'inclusione, che devono essere orientate alla costruzione di relazioni basate sulla reciprocità tra differenti istituzioni educative. È inoltre fondamentale riconoscere i fattori di protezione di ciascun ragazzo e

ragazza ed elaborare strategie educative articolate che individuino spazi di relazione che consentano alle persone in crescita di elaborare le proprie esperienze emotive, cognitive e sociali, sapendo di essere accolti e aiutati.

Spesso la convergenza tra criticità presenti nel sistema familiare, nei contesti di vita quotidiana in comunità economicamente fragili e nelle relazioni interpersonali a scuola, possono produrre forme di vulnerabilità nello sviluppo psicologico che impattano negativamente sulle richieste emotive e cognitive della scolarizzazione.

Lo sviluppo umano è un percorso immerso all'interno di diversi contesti e pratiche sociali e culturali, che danno significato alle esperienze e contribuiscono alla costruzione delle competenze e degli stili di pensiero.

Di conseguenza, i motivi che conducono verso percorsi scolastici fallimentari sono il risultato di un intreccio di fattori che possono essere interpretati alla luce del quadro di riferimento della teoria ecologico-culturale dello sviluppo umano.

È pertanto evidente che per affrontare il problema della dispersione scolastica di alunni e alunne in condizione di fragilità sia necessario pensare a progetti di prevenzione che coinvolgano diversi livelli di analisi per costituire

ambienti stabili, sicuri e accoglienti e relazioni interpersonali orientate alla partecipazione attiva di tutti.

La teoria ecologico-culturale

Il modello di sviluppo ecologico culturale descritto da Bronfenbrenner fornisce un quadro teorico che mette in evidenza come diverse dimensioni influiscano sulle traiettorie di apprendimento di ragazzi e ragazze. Secondo Bronfenbrenner le caratteristiche personali sono infatti influenzate da diversi aspetti: dai contesti sociali, dalle esperienze e dalle relazioni.

La teoria dello sviluppo di Bronfenbrenner considera che il percorso di vita dell'individuo è determinato dal modo in cui i sistemi ecologici, collocati a livelli di organizzazione differenti, funzionano, interagiscono tra loro e mettono a disposizione risorse (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner e Ceci, 1994; Bronfenbrenner e Morris, 2006).

Il modello è definito da quattro proprietà correlate: i processi, le caratteristiche personali, i contesti e il tempo.

I processi

Il processo definisce le forme di interazione che avvengono tra individuo e ambiente; esse possono creare condizioni più o meno favorevoli allo sviluppo del potenziale individuale, attivando risorse interne, predisponendo percorsi di sviluppo e di crescita resilienti.

Nel processo di crescita, le persone sono progressivamente impegnate in interazioni sempre più complesse e diversificate, allargando le possibilità di interazione al di fuori della famiglia. Quindi, è importante che ragazzi e ragazze siano coinvolti in esperienze educative e contesti di apprendimento per loro pertinenti e appropriati, al fine di stimolare lo sviluppo del loro potenziale (Bronfenbrenner e Ceci, 1994).

La qualità delle relazioni instaurate tra i ragazzi e le ragazze nei diversi contesti sociali con gli adulti di riferimento (come genitori, insegnanti, educatori) e con i propri pari, è determinante nel creare condizioni di apprendimento che possano stimolarli nella progressione del proprio percorso. Per raggiungere questo scopo i processi di interazione dovrebbero essere appropriati al livello evolutivo dei ragazzi e delle ragazze, collocandosi nella zona di sviluppo prossimale¹, sensibili rispetto al background culturale e adeguati alla domanda dell'ambiente sociale di riferimento.

Secondo Bronfenbrenner (1995), l'apprendimento non è tuttavia determinato solo dai processi prossimali, ma anche dalle influenze che derivano dal sistema sociale e culturale di riferimento più ampio.

Le caratteristiche personali

Ogni individuo è portatore di un insieme di caratteristiche individuali costitutive della personalità che determinano particolari "stili di funzionamento" e un modo personale di affrontare le proprie esperienze di vita.

Questi aspetti costitutivi possono sostenere in

¹ Vygotskij (1930) definisce "zona di sviluppo prossimale" la distanza tra le conoscenze e le competenze possedute dal discente in un particolare momento dello sviluppo e ciò che potenzialmente potrebbe acquisire, attraverso la guida di un adulto. Quest'area rappresenta uno spazio di transizione tra ciò che è acquisito e ciò che potrebbe essere raggiunto attraverso l'interazione significativa con adulti significativi.

“ I processi di sviluppo avvengono all'interno di un contesto ambientale e sociale che, attraverso le risorse messe a disposizione e la stabilità delle stesse, influenza il percorso e le esperienze di apprendimento

(Bronfenbrenner e Ceci, 1994)

modo positivo la crescita e lo sviluppo individuale e rappresentare un bagaglio di risorse, ma anche determinare condizioni di vulnerabilità che possono ostacolare i percorsi di apprendimento.

Secondo la teoria ecologico-culturale le caratteristiche personali, le competenze cognitive, sociali ed emotive sono dei precursori dello sviluppo dei bambini e delle bambine (Bronfenbrenner e Morris, 2006).

In particolare tre aspetti personali svolgono un ruolo determinante nell'interazione con il contesto:

- Le caratteristiche della domanda: rappresentano aspetti personali, come genere, età, aspetto fisico, e influenzano l'interazione iniziale tra bambino/a e ambiente sociale.
- Le risorse: sono caratteristiche correlate alle risorse cognitive, emotive e sociali considerate appropriate in una società.
- La forza: sono caratteristiche comporta-

mentali, come temperamento, persistenza, motivazione, che influenzano l'interazione prossimale.

Le caratteristiche personali possono costituire un fattore di protezione quando sono funzionali al processo di crescita (come ad esempio: la curiosità, la capacità di essere recettivi, la persistenza nel perseguire obiettivi a lungo termine). Altri aspetti possono invece interferire negativamente: ad esempio la difficoltà nel mantenere il controllo, l'incapacità di differire la gratificazione.

Il contesto

I processi di sviluppo avvengono all'interno di un contesto ambientale e sociale che, attraverso le risorse messe a disposizione e la stabilità delle stesse, influenza il percorso e le esperienze di apprendimento (Bronfenbrenner e Ceci, 1994). Il contesto sociale è costituito da quattro sistemi correlati: micro sistema, meso sistema, sistema eso e macro sistema.

- Il microsistema rappresenta il contesto in cui bambini e bambine fanno esperienze dirette e sono coinvolti in processi di interazioni con altre persone; sono considerati microsistemi ad esempio la famiglia, il gruppo classe, il gruppo di pari. Il microsistema è il contesto dove i discenti trascorrono molto tempo e sono direttamente coinvolti nelle interazioni sociali con altre persone. Fattori presenti nel microsistema che possono costituire elementi significativi per il percorso scolastico potrebbero riguardare: il sostegno scolastico, il rapporto con i coetanei, le aspettative familiari, la cura e l'assistenza e il coinvolgimento nelle attività sociali.
- Il mesosistema deriva dall'interrelazione tra due o più microsistemi: ad esempio il coinvolgimento dei genitori nell'attività scolastica, l'interazione tra famiglia e scuola, tra famiglia e coetanei, tra famiglia e altri contesti sociali.
- L'esosistema influenza invece in maniera indiretta i processi di sviluppo; i bambini e le bambine non ne sono direttamente coinvolti ma ne subiscono l'influenza attraverso processi distali; sono un esempio di esosistema il sistema di welfare di un territorio, i servizi sanitari, la rete sociale della famiglia amicale, la famiglia allargata.
- Infine, il macrosistema è rappresentato dalla società in generale, dal valore culturale e dal sistema sociale in cui il bambino/a cresce (Bronfenbrenner, 1997). Esempi di variabili di influenza includono eventi sociali e storici; i sistemi di credenze (come la religione, la filosofia dell'educazione, le ideologie); ruoli e aspettative sociali.

Il tempo

Bronfenbrenner e Morris (2006) considerano un'altra variabile significativa che incide sui processi di crescita e di apprendimento: il tempo.

La teoria ecologico-culturale descrive tre livelli della proprietà del tempo (Bronfenbrenner e Ceci, 1991):

- Il "micro-tempo": rappresenta gli avvenimenti che accadono nel corso di una particolare attività o interazione; riguarda gli aspetti temporali contingenti, quando si considera ciò che avviene nel qui ed ora nell'interazione;
- il "meso-tempo": è definito dalla frequenza con cui si presentano attività e interazioni nell'ambiente di sviluppo. Attività che si svolgono regolarmente e per un periodo di tempo esteso diventano maggiormente salienti;
- il "macro-tempo": è definito dal momento storico in cui si verifica un'interazione e dal momento in cui accadono alcuni eventi significativi nel corso della crescita dell'individuo.

Il rischio della povertà educativa

La povertà educativa si riferisce alle situazioni in cui la comunità o la famiglia non fornisce sufficienti modelli e risorse per realizzare attività sociali e di apprendimento, mentre la “dissonanza culturale” si riferisce a quelle transizioni tra famiglia e scuola, in cui alcuni repertori di pratica sviluppati nell'extra-scuola non sono spendibili o riconosciuti in classe.

- Le situazioni di insicurezza o aggressività in famiglia hanno gravi implicazioni sullo sviluppo individuale, perché le tensioni psicologiche incidono sul benessere psico-fisico, disturbi dell'attenzione, difficoltà di pianificazione;
- aspettative intergenerazionali possono avere implicazioni sulla costruzione del Sé della persona: se le aspettative sono molto pesanti da parte degli adulti, o poco credi-

bili e non si dà sufficiente autonomia, lo sviluppo cognitivo è sottoposto a crisi.

La povertà educativa può agire negativamente sullo sviluppo linguistico, sulla fruizione culturale nella comunità e sulla motivazione ad apprendere.

Sullo sviluppo linguistico

Nelle situazioni familiari fragili si produce uno sviluppo linguistico inadeguato, anche in assenza di disturbi linguistici o cognitivi, i bambini e le bambine non riescono a condividere una serie di esperienze su cui incardinare il linguaggio; non riescono a comprendere gli impliciti culturali, le regole di cortesia, non ricevono un feedback rispetto ai loro tentativi di condividere un pensiero.

Secondo Leseaux and Jones (2017) Hirsh-Pa-



65%

di 6-17 anni di famiglie con basso SES **non** sono andati in un museo

82%

non sono andati a un **concerto, teatro, danza**

78%

non sono andati in siti **archeologici**

54%

che non fanno **sport**

sek (2019), nelle famiglie svantaggiate o fragili, i bambini – nei primi tre anni di vita – sono immersi in circa 600 parole all'ora; mentre in contesti ricchi e stabili, i bambini sono coinvolti in discorsi estesi e ascoltano fino a 2100 parole all'ora; quindi i bambini più svantaggiati elaborano 1/3 dell'informazione linguistica, rispetto ai bambini in contesti più stabili. Inoltre, nei contesti più poveri, le parole tendono ad essere disconnesse da esperienze significative e coinvolgenti per il bambino, con la conseguenza che fa fatica a ricostruire le reti di significato, sviluppare la capacità di cogliere gli impliciti di un discorso o di articolare un discorso efficace, oltre a difficoltà nell'accesso fonetico. Questa situazione di difficoltà è predittiva anche nello sviluppo delle competenze nella letto-scrittura. Infatti, la comprensione di un testo scritto o di un discorso parlato implica

la capacità di ricostruire mentalmente i significati impliciti del parlante e reciprocamente, di esprimere efficacemente un'idea.

Per contrastare la povertà educativa: per le famiglie di status socioeconomico basso, la presenza di libri in casa è un fattore di resilienza: infatti, nelle case dove ci sono più di 10 libri, vi è una correlazione positiva rispetto al superamento della soglia minima di competenza sia in Matematica che nella Lettura [Elaborazione Save the Children su dati OCSE 2015].

Effetti sulla fruizione culturale

Povertà educativa: indicatore di Save The Children su dati ISTAT;

65% di 6-17 anni di famiglie con basso SES che non sono andati in un museo;

82% che non sono andati a un concerto, teatro, danza;

“zone di sviluppo prossimo in cui gli adulti producono situazioni di apprendimento prolungate per gli allievi e li guidano a rompere la fissità delle loro convinzioni sull'apprendimento.

78% che non sono andati in siti archeologici
54% che non fanno sport.

Tuttavia, la frequenza di queste attività extra-scolastiche è correlata con migliori punteggi nei test PISA a parità di SES.

Per contrastare la povertà educativa le esperienze culturali sono fondamentali perché:

- favoriscono la comprensione non soltanto della propria prospettiva e dei propri stati d'animo, ma invitano a riconoscere che gli altri possano vedere la stessa situazione in maniera diversa. La comprensione reciproca delle prospettive diverse è un meccanismo di riparazione delle relazioni interpersonali, instaura una potenzialità positiva, di compromesso e di cooperazione anche di fronte a situazioni problematiche e sfidanti.

Un aspetto della partecipazione e della fruizione di attività culturali è il riconoscimento reciproco: quali sono gli stati mentali altrui? Come li esprime (o li nasconde?); come si interagisce? Quali sono le regole di comportamento

accettabile e quali le conseguenze della violazione? Come si ripara una violazione? Come ottenere effetti sociali (convincere, informare, far credere, appassionare, commuovere) con il repertorio simbolico?

Inoltre, favorisce la “sospensione dell'incredulità”, ovvero il riconoscimento di diversi piani di realtà, per cui ciò che appare reale nella rappresentazione può non essere vero in un altro piano di realtà.

- favorisce il comportamento orientato al rispetto reciproco e alla soluzione pacifica dei conflitti, definiti in psicologia “comportamenti prosociali”.

Per indurre i comportamenti prosociali, occorre, in situazioni di prepotenza, premiare il comportamento non aggressivo; non favorire i comportamenti aggressivi se sono derivati dalla richiesta di attenzione; stabilire regole cooperative per ottenere l'attenzione, rendere esplicite le regole: ad esempio, consolare la vittima, insegnare alla vittima e a tutti strategie per affrontare attacchi futuri ed evitare *escalation*; per stabilire il rispetto come re-

gola fondativa; spiegare che i comportamenti aggressivi causano danno e disagio ad altri; spiegare il ciclo che si può instaurare. Parlare con calma ed esplicitamente con la persona che ha causato un atto aggressivo riguardo il danno fatto ad altri; l'aggressività causa risentimento e non risolve i conflitti; si possono trovare forme di interazione accettabili da entrambe le parti.

Sulla motivazione ad apprendere

Esperienze ripetute di tensione e di stress, con un mancato coinvolgimento della persona in esperienze motivanti e significative, in un contesto istituzionale producono una pressione psicologica personale che non permette di elaborare un *growth mindset* un atteggiamento mentale orientato alla crescita, all'apprendimento, che si riverbera sulla mancanza di obiettivi di apprendimento e la difficoltà ad accettare l'incertezza e l'insuccesso, che a loro volta producono l'evitamento delle situazioni di apprendimento. Le persone in questa condizione tendono ad avere difficoltà a pianificare e riformulare i loro processi di elaborazione di un compito. L'atteggiamento è procedurale, con scarsa attenzione agli aspetti strutturali della conoscenza.

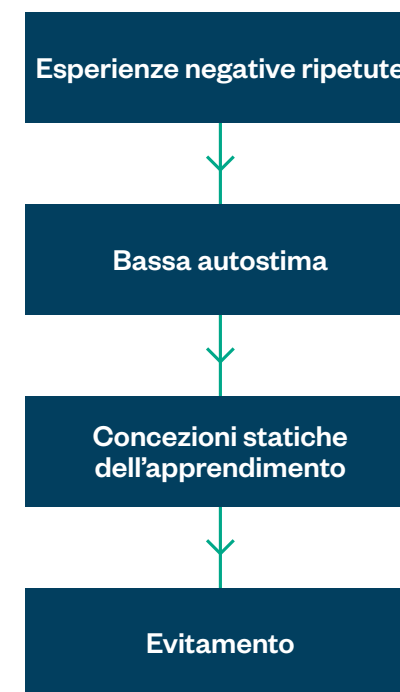
Per contrastare la povertà educativa: rompere questo ciclo di convinzioni richiede l'apertura di “zone di sviluppo prossimo” in cui gli adulti producono situazioni di apprendimento prolungate per gli allievi e li guidano a rompere la fissità delle loro convinzioni sull'apprendimento. Sono necessarie due componenti:

- la presentazione di compiti autentici ovvero aperti, con più possibilità di interpretazione (“compito autentico” non significa “qualcosa che si incontra meccanicamente

nella vita quotidiana”);

- la discussione esplicita tra insegnante e allievi dei processi di *problem solving*, per mettere in luce come l'apprendimento sia un processo dinamico, che elabora le risorse delle esperienze precedenti in nuovi quadri concettuali, anche attraverso la fatica, la formulazione di obiettivi e l'imperfezione.

La focalizzazione sull'espressione degli aspetti mentali è un'esperienza comunicativa molto positiva per comprendere le menti altrui.



“...è pertanto importante lavorare sulle modalità comunicative al fine di costruire un flusso di comunicazione funzionale tra scuola e famiglia.

Il meso-sistema famiglia-scuola

Lavorare per costruire relazioni positive all'interno della scuola è un aspetto cruciale ed è considerato un fattore protettivo per il futuro scolastico dei ragazzi e delle ragazze straniere. In adolescenza l'inclusione all'interno di un gruppo dei pari è quanto mai un aspetto fondamentale al fine di garantire una positiva integrazione all'interno del contesto scolastico, e di conseguenza ridurre il rischio di abbandono (Colombo e Santagati 2014).

La comunicazione tra scuola e famiglia rappresenta sicuramente un nodo cruciale e spesso difficile da affrontare per la riuscita di un percorso scolastico, specialmente quando si parla di ragazzi e ragazze con background migratorio a maggior rischio dispersione. È pertanto importante lavorare sulle modalità

comunicative al fine di costruire un flusso di comunicazione funzionale tra i due attori.

Schneider e Arnot (2018) mettono in luce come la comunicazione transazionale possa rappresentare un valido modello di riferimento per facilitare il processo di comunicazione. Il punto centrale della comunicazione transazionale è il raggiungimento della comprensione reciproca, che avviene quando si acquisisce consapevolezza rispetto alle opinioni possedute da tutti i partecipanti.

Il modello interazionale crea le condizioni affinché avvenga una simultanea comunicazione condivisa. I principi su cui si fonda sono la comprensione dell'altro e l'ascolto empatico, che possono essere raggiunti instaurando una dinamica di scambio interattivo di messaggi. Viene condiviso l'uso ciclico dei feedback, ma superando la logica dello semplice scambio di messaggi. L'approccio transazionale intende

la comunicazione come uno scambio comunicativo in cui viene attribuito un significato mutuo a ciò che viene detto.

Secondo Schneider e Arnot (2018) ci sono delle aree chiave che dovrebbero essere tenute presente dalla scuola al fine di trovare un modo efficace per coinvolgere le famiglie straniere:

- la scuola dovrebbe essere consapevole delle conoscenze possedute dalle famiglie sul sistema scolastico;
- si dovrebbe conoscere il modo in cui i genitori sostengono i loro figli nell'apprendimento a casa;
- dovrebbero essere esplicitate le barriere che i genitori incontrano nella partecipazione al percorso scolastico dei figli e nella comunicazione.

Le autrici infatti riscontrano come spesso ci siano delle discrepanze tra la percezione degli insegnanti e quella delle famiglie, che portano poi ad errori e a fraintendimenti nella comunicazione.

Per molti genitori stranieri infatti la scarsa conoscenza sul sistema scolastico rappresenta una grossa barriera per la partecipazione, nonostante la volontà di essere presenti e di partecipare alla vita scolastica dei loro figli.

Queste discrepanze di percezioni tra famiglie e insegnanti, possono essere causate da una mancanza di comunicazione collaborativa ed empatica, che favorisca, attraverso l'uso di feedback efficaci, la comprensione reciproca. Schneider e Arnot (2018) individuano qualche strategia per superare questi ostacoli:

- raccogliere informazioni rispetto alle conoscenze possedute dai genitori e agli ostacoli da loro incontrati;

- evitare generalizzazioni che possono rivelarsi sbagliate;
- mantenere una coerenza nelle strategie di comunicazione;
- utilizzare traduzioni per affrontare le barriere linguistiche;
- favorire la partecipazione dei genitori stranieri (ad esempio tramite la formazione di reti di genitori);
- dare l'opportunità di esprimere la propria personale esperienza come un valore aggiunto per la scuola.

La scuola dovrebbe progettare sistemi di comunicazione con le famiglie, elaborando un portale cui le famiglie difficili da raggiungere possano orientarsi facilmente e recuperare le informazioni necessarie; lunghe liste scritte di procedure non sono facilmente comprensibili; conviene sviluppare l'oralità secondaria garantita dalle tecnologie digitali e fornire dei tutorial; è preferibile mantenere lo stesso template per tutte le informazioni, rendendo esplicito all'inizio "cosa troveranno nel tutorial e per quale scopo".

Il microsistema scolastico

La situazione in Friuli Venezia Giulia

Secondo i dati EUROSTAT 2018, la dispersione è interpretata come “abbandono precoce della scuola da parte dei giovani tra 18 e 24 anni, senza il conseguimento di un diploma di scuola secondaria di secondo grado”. Il Friuli Venezia Giulia è una Regione virtuosa, poiché la dispersione scolastica è ridotta: la percentuale in Italia è di 14,5, mentre in Regione è al 8,9. Tuttavia, allievi di Paesi Terzi sono più a rischio, rispetto a studenti con background migratorio o di Paesi UE.

Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione del luglio 2019, la dispersione scolastica è intesa come “abbandono del sistema scolastico e formativo nella Scuola secondaria di I grado, abbandono nel passaggio tra cicli scolastici e nella Secondaria di II grado. Il FVG ha un tasso di abbandono durante la scuola secondaria di primo grado dello 0,6%; durante il passaggio tra secondaria di primo e di secondo grado del 3,6% (con un alto passaggio alla formazione professionale). Questo dato però rivela un alto differenziale tra generi (4,1% tra i ragazzi e 2,9% tra le ragazze). L'abbandono scolastico

durante la scuola secondaria di secondo grado è in FVG del 3,4%.²

In un'indagine condotta all'interno del progetto FAMI IMPACT FVG (Qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali, anche attraverso azioni di contrasto alla dispersione scolastica) nell'anno scolastico 2018-2019, sono stati esplorati i fattori di rischio dell'insuccesso scolastico in studenti/studentesse provenienti da Paesi Terzi o con background migratorio³, nelle scuole secondarie in Friuli Venezia Giulia.

Le difficoltà scolastiche di questi studenti e studentesse possono essere riconducibili ad un complesso intreccio di variabili, come ad esempio diverse aspettative nei confronti della scuola, barriere linguistiche, condizioni socioeconomiche di svantaggio e sono pertanto comprensibili se si assume una prospettiva di analisi multifattoriale.

L'indagine ha messo in luce diversi atteggiamenti ed aspettative riguardo la scuola dei ragazzi e ragazze con background migratorio e provenienti da Paesi Terzi nel modo in cui essi ritengono che la scuola possa offrire delle opportunità per il loro futuro. In partico-

lare il quadro emerso attraverso l'indagine mette in luce un alto tasso di dispersione per gli alunni/alunne di Paesi Terzi che aumenta significativamente nel passaggio dalle scuole secondarie di primo grado a quelle di secondo grado. Al contempo tuttavia emerge come essi dichiarino di attribuire un valore alla scuola significativamente più elevato rispetto ai compagni. Questo dato all'apparenza in contraddizione, mette in realtà in luce da una parte come questa fascia di popolazione studentesca sia particolarmente vulnerabile e a rischio di insuccesso scolastico, ma dall'altra come riconosca alla scuola un'importanza e un valore significativo per la propria vita futura. Gli ostacoli incontrati da questi studenti e studentesse rendono sicuramente il loro percorso più difficile, ma al tempo stesso dimostrano resilienza e speranza nella scuola, vista come un trampolino per il loro futuro.

Emerge inoltre come per questi ragazzi e ragazze la scuola sia funzionale alla preparazione per il mondo del lavoro; sono quindi maggiormente orientati ad intraprendere percorsi che li preparino ad inserirsi in percorsi lavorativi piuttosto che aspirare a percorsi universitari più a lungo termine.

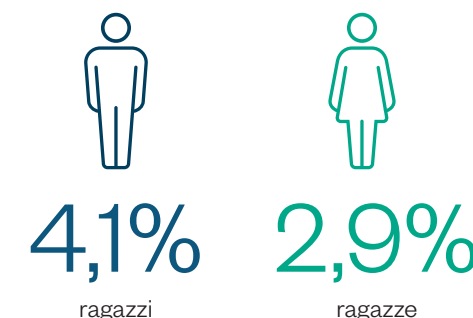
L'indagine mette inoltre in evidenza come questi studenti e studentesse concepiscano in modo diverso la relazione tra scuola e famiglia. Questo aspetto è sicuramente un nodo molto dibattuto e sentito come elemento critico da parte di molti insegnanti. Infatti spesso la scuola segnala come le famiglie dei ragazzi e delle ragazze stranieri siano meno presenti nella scuola per diversi motivi e come questo aspetto renda difficile il coinvolgimento delle famiglie nel percorso scolastico dei figli. Gli insegnanti riferiscono quanto sia importante

0,6%

tasso di abbandono durante la scuola secondaria di primo grado in FVG.

3,6%

tasso di abbandono durante il passaggio tra secondaria di primo e di secondo grado in FVG.



sensibilizzare gli studenti e le studentesse ed i loro genitori rispetto all'importanza del coinvolgimento attivo della famiglia, perché ciò rappresenta un fattore di protezione contro l'abbandono scolastico. Si può quindi supporre come questa diversità nell'intendere la partecipazione derivi da specifici modelli culturali di riferimento rispetto al ruolo della scuola e al rapporto tra scuola e famiglia, rispetto al modo di interpretare le regole scolastiche e a diverse modalità comunicative.

In generale emergono alcune dimensioni riguardo la scolarizzazione tra gli studenti e le studentesse dell'indagine condotta all'interno del FAMI-IMPACT:

- studenti e studentesse con background

² <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/miur-pubblicati-i-dati-sulla-dispersione-scolastica-on-line-l-approfondimento-statistico>

³ La categoria di destinatari è così definita negli indicatori del progetto: Destinatari partecipanti alle attività progettuali che abbiano un background migratorio, ovvero che abbiano la cittadinanza italiana o di altro paese UE, ma che abbiano almeno un genitore che sia immigrato in Italia da un paese extra-UE. La nazionalità di origine del genitore andrà comprovata in sede di controllo (es. autodichiarazione resa dal genitore, modulo iscrizione scolastica campo "stato estero di nascita", copia documento d'identità del genitore indicante lo stato estero di nascita, etc.).

migratorio e provenienti da Paesi Terzi ritengono la scolarizzazione un processo importante per il loro futuro, pur affrontando difficoltà;

- nella maggior parte dei casi non intendono abbandonare la scuola;
- tuttavia, vi sono alcuni elementi nella loro esperienza che li pone a rischio di dispersione. Alcune ipotesi per il contrasto alla dispersione o disaffezione emergono dalle loro risposte:
 - si attendono dalla scuola un maggior orientamento alla professionalità futura;
 - richiedono un supporto emotivo da parte degli insegnanti, come fattore di contrasto;
 - richiedono una maggiore esplicitazione degli obiettivi didattici nelle lezioni;
 - favoriscono modalità collaborative dell'attività didattica, sia per favorire la loro capacità di esprimersi, sia per l'apprendimento.

Rompere il ciclo della dispersione scolastica e dell'insuccesso, in relazione al background

Gli studenti e le studentesse con background migratorio possono avere dei repertori di competenza che non sempre sono in consonanza con le richieste della scuola ("dissonanza culturale"). Questa mancanza di connessioni rende la loro esperienza scolastica talvolta complicata. Tuttavia, spesso ritengono la scuola una parte importante per la loro identità e per il loro futuro, ma occorre rico-

struire delle reti di sostegno per favorire il loro apprendimento significativo. Una causa del conflitto tra aspettative sul ruolo che la scuola potrebbe avere nel proprio futuro e l'esperienza reale può essere attribuito alla "dissonanza culturale", ovvero alle discrepanze che potrebbero esserci tra i repertori appresi in famiglia e quelli richiesti dalla scuola (esempi di questo tipo sono la competenza nel numero delle lingue parlate, nell'uso della scrittura, nella musica, nei rapporti tra i saperi pratici e quelli teorici). In altri termini, lo si potrebbe definire un capitale culturale appreso in famiglia che però non è spendibile a scuola.

Gli studenti non coinvolti sono coloro che continuano a studiare, ma non cercano di assumere un ruolo proattivo nel loro apprendimento scolastico. Numerose ricerche portano a ritenere che:

- gli studenti sono in grado di assumersi alcune responsabilità riguardo gli scarsi risultati del loro percorso scolastico (nervosismo, disinteresse, incapacità di capire);
- indifferenza da parte di alcuni insegnanti; si sentono considerati un "peso". Casi di aperta ostilità sono riportati, ma la maggioranza ritiene che una causa frequente nel creare disinteresse sia una svalutazione implicita delle persone. Alcuni insegnanti sembrerebbero non interessati ad aiutare questi studenti a migliorare;
- gli studenti ritengono che alcune dimensioni del sistema scolastico non favoriscono un diverso atteggiamento, più propositivo:
 - Mancano indicazioni comprensibili riguardo gli obiettivi dell'apprendimento (cosa è richiesto? Per quali obiettivi?)
 - non sono favorite modalità più parte-

cipative nella didattica: andrebbero favorite sia l'ascolto dei loro interessi sia la promozione della loro capacità di esprimersi;

- non vi sono chiari e frequenti feedback che guidano la crescita dell'apprendimento (come posso migliorare?).

La gran parte degli studenti a rischio di dispersione riportano che:

- vi sono insegnanti che offrono un supporto emotivo e un genuino interesse per il loro apprendimento;
- la scuola ha una funzione positiva per trovare lavoro;
- ritengono che nel futuro le cose possano migliorare.

Questi atteggiamenti però entrano in conflitto con altri aspetti della loro esperienza:

- la rigidità del mercato del lavoro, che rende confuso l'investimento sulla scuola; inoltre, i lavori non sono soltanto procedurali, ma richiedono una componente di auto-regolazione del pensiero;
- è difficile migliorare se non si sono acquisite competenze di studio e di riflessione.

Le scuole hanno un ruolo fondamentale nell'affrontare le contraddizioni riguardo la percezione dei processi di sviluppo e di identità degli studenti e delle studentesse a rischio di insuccesso.

La scuola può essere un ambiente sicuro e solido, in cui le persone fanno esperienza di tolleranza e rispetto. Un aspetto fondamentale delle relazioni adulto-studente è il continuo "riparare" minori disagi, conflitti, senso di sfiducia da parte degli studenti/studentesse, evitando che si ingrandiscano e diventino problemi più seri.

Sviluppare il senso di relazionalità: un quar-

“ Un aspetto fondamentale delle relazioni adulto-studente è il continuo “riparare” minori disagi, conflitti, senso di sfiducia da parte degli studenti/studentesse, evitando che si ingrandiscano e diventino problemi più seri.

to degli studenti non si sente connesso alle richieste della scuola. Pertanto, nelle attività scolastiche è importante promuovere il senso di significatività di ciò che stanno facendo, di partecipazione e di contributo al processo di apprendimento; l'armonizzazione, ovvero l'integrazione con gli altri.

Progettare il curriculum sulle "competenze di cittadinanza" in maniera coerente e chiara può essere un elemento per dare il senso di relazionalità:

- il curriculum basato sulle competenze di cittadinanza offre un insieme di "problemi complessi" (i temi sono affrontati integrando diversi saperi disciplinari in maniera significativa);
- non vi è una procedura standard, ma occorre elaborare, riflettere e argomentare; non vi è una risposta semplice;
- occorre sviluppare strategie di dialogo;
- i gruppi della classe possono produrre artefatti che vengono discussi, migliorati e condivisi. L'attività non è soltanto fare "i compiti", ma anche applicare il sapere per comunicare.

Il microsistema della didattica

La prospettiva educativa che informa questo documento ha i seguenti presupposti:

- **costruttivismo:** le persone comprendono la realtà sulla base dei loro schemi di pensiero, che offrono meccanismi interpretativi e di ragionamento. Lo sviluppo di questi schemi avviene all'interno delle pratiche sociali cui un individuo partecipa, nella vita quotidiana;
- **l'apprendimento** è un processo di trasformazione profonda del modo di ragionare, non soltanto di memorizzazione di informazioni; tale trasformazione richiede tempo, dialogo e confronto;
- **partecipazione:** la struttura della partecipazione degli allievi e delle allieve ha un impatto sulle opportunità di apprendimento. La struttura di interazioni che favorisce maggiori occasioni di apprendimento è un'attività condivisa, sostenuta nel tempo, in cui le persone discutono, si confrontano, condividono idee riguardo un tema comune. In queste situazioni, anche partecipanti più periferici non sono lasciati a sé stessi, quando perdono la traccia della lezione, ma possono ascoltare/osservare processi espliciti di ragionamento;
- **partecipazione guidata:** anziché semplificare il compito e richiedere abilità minimali, è utile condividere le strategie di pensiero in un compito che richiede sia abilità procedurali che riflessive;
- **strategie di feedback:** è molto importan-

te definire gli obiettivi di apprendimento e fornire rapidi e continui feedback, a diversi livelli di complessità: modellizzazione di un'esecuzione esperta, guida procedurale, invito alla riflessività.

Come si apprende

Il modello tradizionale del **Mastery learning** si basa su alcuni presupposti che sono spesso impliciti nella didattica. Stipek (2004) in un'indagine ad ampio raggio negli USA ritiene che questo modello sia sostanzialmente applicato nelle situazioni scolastiche di disagio e come tentativo di "ricostruire le basi":

1. il sapere è incorporato nel programma didattico;
2. è composto da unità scomponibili in unità più semplici;
3. ciascuna unità è caratterizzata da obiettivi didattici (definiti in maniera chiara), da metodi, materiali e procedure didattiche;
4. l'insegnante elabora una programmazione didattica, in modo da valutare i prerequisiti degli allievi ed organizzare la sequenza di unità didattiche. Le attività didattiche sono caratterizzate da manuali e altri testi, lavoro individuale o di piccolo gruppo, tecnologie dell'istruzione, compiti, esperienze di laboratorio;
5. la valutazione formativa indica il grado di raggiungimento degli obiettivi: se uno studente non raggiunge uno standard in una

prova di valutazione, riceve un ulteriore supporto e ulteriore tempo fino a raggiungere l'obiettivo didattico.

Quindi nel *Mastery learning* le due variabili fondamentali del processo di apprendimento sono: la sequenza didattica e il tempo a disposizione.

In questo modello è implicito un unico percorso lineare di apprendimento, dai prerequisiti agli obiettivi didattici. Si suppone che il rischio di dispersione consista nella mancata acquisizione dei prerequisiti necessari al raggiungimento dei dati obiettivi.

Questo è vero, anche se soltanto in una certa misura: è importante esercitare gli studenti a rischio su abilità di base e sull'apprendimento di alcune sequenze necessarie per l'attività didattica: ad esempio: memorizzare la presenza di ciò che serve per la lezione; l'uso di matite temperate, valutazione del tempo a disposizione.

Il modello del *Mastery learning* va però inserito in modelli più articolati:

Le competenze trasversali e la didattica socio-costruttivista

1. durante la loro vita, le persone affrontano diversi percorsi di apprendimento, anziché seguire una linea cumulativa di acquisizioni: sono importanti quindi la capacità di discriminare ciò che è rilevante, la capacità di autoregolazione del pensiero e di argomentare le proprie idee, confrontandole con quelle degli altri;
2. la mente non si limita a rispondere agli stimoli, ma organizza le informazioni in strutture cognitive, che danno significa-

to, costruiscono ipotesi e guidano l'agire («andare oltre l'informazione data»); sono quindi gli schemi cognitivi che organizzano l'interpretazione e l'elaborazione dell'attività scolastica. L'istruzione non avviene soltanto sul piano delle nozioni, ma soprattutto sul piano delle forme di pensiero;

3. l'apprendimento avviene a due livelli: esecutivo e strutturale: si impara a svolgere un'attività (non soltanto il compito, ma a riconoscere l'atteggiamento appropriato nel compito, il suo significato nella vita scolastica) ma anche a connettere gli obiettivi del compito a un sistema di apprendimenti;
4. alcuni allievi non hanno strategie per selezionare le informazioni rilevanti (poiché si limitano alla lettura del compito in funzione delle consegne);
5. laddove esistono numerose esperienze di perifericità, insuccesso, è possibile che si generi nelle persone un senso di inadeguatezza e di conseguenza una 'concezione statica dell'apprendimento'. Questo circolo vizioso va spezzato; è utile creare le condizioni per favorire occasioni di partecipazione, contributo significativo e crescita, in modo da promuovere una disposizione ad apprendere che accetti l'incertezza, la capacità di costruire nuove competenze.

Il principio didattico fondamentale è il concetto di apprendimento secondo Vygotskij: ciò che è costruito sul piano interpersonale diventa un processo di autoregolazione, quando è progressivamente interiorizzato ("Zona di sviluppo prossimale"). Quindi le modalità di partecipazione delle studentesse e degli studenti sul piano interpersonale [socio-] è condizione per le loro modalità di apprendimento [costruttivismo].

Un'implicazione importante è che la condizione fondamentale dell'apprendimento è il mantenimento del focus di attenzione condiviso, ovvero l'apprendimento avviene quando vi è attenzione condivisa con un adulto (o un pari) rivolta a un oggetto o evento; si tratta di un processo NON linguistico che però è alla base della comunicazione referenziale; i partecipanti segnalano costantemente il mantenimento dell'attenzione reciproca con i gesti, la postura e lo sguardo. Anche gli scienziati imparano a coordinare e a coordinarsi con lo sguardo, i gesti nell'analizzare un grafico, nell'uso degli strumenti.

La competenza nella lingua parlata

Cos'è la competenza nella lingua parlata

La competenza nella lingua parlata implica la capacità pragmatica di utilizzarla efficacemente in diversi contesti argomentativi, per ottenere scopi sociali (rendere manifesto un proprio pensiero, convincere, sostenere una posizione, dissentire, ecc). Questa competenza è declinata in diversi registri e repertori, in funzione di diversi contesti. La scuola può consentire l'esperienza di utilizzare la lingua parlata per diverse funzioni e registri.

Le competenze nella lingua parlata hanno numerosi piani che devono integrarsi nella pratica:

- una caratteristica cognitiva, esprimere un'intenzione in forma logica e chiara;
- una struttura grammaticale, una scelta dei termini precisa. La rilevanza è una proprietà del discorso, che implica la capacità di mantenere un focus di attenzione condiviso su un tema;

- un insieme di atti sociali che avvengono soltanto nel discorso (che producono effetti sulla comunità: condividere un pensiero, costruire una strategia per risolvere un problema, mantenere l'amicizia, promettere, chiedere e moltissimi altri atti).

Lo sviluppo linguistico è caratterizzato da molteplici dimensioni, **fisiche** (che consistono nella capacità di produrre e discriminare i fonemi; nel ritmo ed espressività della voce; nella postura e coordinamento della voce e dello sguardo, per favorire la comunicazione non verbale); **mentali** (che riguardano le relazioni tra pensiero e linguaggio, sia nelle loro articolazioni interne e logiche, sia nelle relazioni tra ciò che è detto e la realtà cui si riferisce); **linguistiche** (la costruzione della frase, la ricchezza e la precisione della terminologia, la capacità di utilizzare le metafore e in generale delle strategie retoriche per coinvolgere, interessare e comunicare messaggi); **pragmatiche** (la capacità di mantenere il dialogo, di rispettare le regole di conversazione e di applicare la funzione del linguaggio nel realizzare scopi sociali).

La pratica può essere sviluppata invitando gli allievi a riflettere, raccogliere idee ed esprimere argomentazioni riguardo un "dilemma", ovvero un problema aperto, significativo e complesso.

Significa diminuire la percentuale di parlato dell'insegnante a lezione, mentre assume un ruolo di regia, di rilancio delle idee e di sintesi.

La struttura della partecipazione al discorso in classe è la seguente:

1. discorso dell'insegnante che stabilisce il tema, l'andamento temporale e che avvia la domanda;

2. risposta dello/degli studenti;
3. valutazione dell'insegnante che si riprende la parola.

Invece un approccio che favorisce la competenza della lingua parlata può essere

1. avvio dell'insegnante che introduce una domanda complessa;
2. elaborazione prolungata degli studenti (anche in piccolo gruppo, con ricerca di informazioni);
3. argomentazione compresi controesempi e controdeduzioni;
4. sintesi dell'insegnante, che articola le risposte degli allievi e le contestualizza all'interno di schemi di pensiero più avanzati.

Schematicamente, la struttura dell'interazione in classe tradizionale e molto diffusa è costituita dallo schema:

Iniziativa dell'Insegnante, che stabilisce il tema, il ritmo dell'istruzione, che stabilisce come porgere la parola alla classe (autoselezione per alzata di mano, chiamando a rispondere uno specifico studente) per rispondere a una domanda esplicita o implicita, feedback e proseguimento **[schema: I-R-F]**.

Il modello dialogico proposto invece prevede:

Iniziativa dell'insegnante che propone il tema, una discussione aperta da parte degli studenti che formulano una risposta argomentata, con feedback dell'insegnante e integrazione delle risposte degli studenti all'interno di uno schema più avanzato. Lo schema quindi diventerebbe più complesso e più produttivo:

I-A-R-F ed estensione

La didattica dialogica incoraggia forme di conversazione che coinvolgano insegnanti e stu-

denti/studentesse che hanno le caratteristiche del dialogo, inteso come strumento vero e proprio di apprendimento. Lo scopo è quello di riuscire a valorizzare diversi punti di vista e prospettive e migliorare la comprensione (Alexander, 2020; Phillipson & Wegerif, 2017).

La comunicazione in classe che si basa sul dialogo assume alcune caratteristiche:

- i partecipanti non impongono un'opinione agli altri;
- le argomentazioni non vengono accettate a priori senza che ci sia stata una riflessione;
- si cerca di raggiungere attraverso la collaborazione del gruppo una migliore comprensione dei punti di vista;
- i significati vengono creati attraverso la riflessione condivisa;
- viene utilizzato un pensiero riflessivo (ascoltare, porre domande, rispondere, spiegare, esemplificare, distinguere, collegare, applicare, valutare);
- mira ad acquisire una maggiore consapevolezza delle diverse prospettive che emergono dal confronto.

Riconoscere le diverse prospettive e creare connessioni

Per apprendere in maniera efficace studenti e studentesse devono essere coinvolti in un processo attivo di acquisizione delle conoscenze, attraverso la costruzione partecipata dei significati. Le nuove informazioni diventano significative se vengono collegate a quelle già apprese e se vengono rielaborate, stabilendo connessioni appropriate.

Gli insegnanti possono guidare i propri studenti in questo processo, aiutandoli ad individuare le informazioni e i concetti rilevanti che



“ La competenza nella lingua parlata implica la capacità pragmatica di utilizzarla efficacemente in diversi contesti argomentativi, per ottenere scopi sociali

essi hanno acquisito attraverso le esperienze fatte nel contesto scolastico e nelle esperienze personali vissute nella vita quotidiana.

I ragazzi e le ragazze possono aver acquisito prospettive diverse, concezioni alternative, ma anche idee sbagliate che possono portare a connessioni inaspettate ed errate: lo scambio dialogico può aiutare a rendere visibili queste diverse prospettive e arrivare a comprendere le esperienze che le hanno generate.

Diventa pertanto centrale il riconoscimento e la valorizzazione dei diversi punti di vista, sviluppando la capacità di esplorare e comprendere posizioni diverse.

Dialogo e pensiero

Il dialogo è in stretta relazione con il pensiero: esso stimola, attraverso la discussione, processi di ragionamento che portano studenti e studentesse a non accettare in maniera passiva concetti e affermazioni. Il pensiero non è soltanto il risultato di un processo razionale di tipo cognitivo, ma è il risultato di un'interazione sociale che avviene attraverso la relazione tra persone e lo scambio di prospettive. Conoscenza, dialogo e pensiero sono aspetti fortemente intrecciati; il pensiero si genera infatti attraverso lo scambio continuo tra conoscenze pregresse, la comprensione degli stili di ragionamento che fanno parte di una disciplina, la personale disposizione all'apertura verso prospettive diverse dalle proprie, lo sforzo creativo di integrare diverse posizioni.

Il dialogo richiede che si instauri una relazione tra i partecipanti: non basta considerare l'altro come fonte di informazioni per essere coinvolti in un dialogo; è invece necessario tendere verso la comprensione profonda dei significati veicolati dall'altro. È quindi fondamentale svi-

luppare un orientamento all'apertura, alla curiosità e all'interesse verso gli altri, valorizzando la voce e la partecipazione di tutti.

L'insegnante può adottare diversi tipi di discorso in classe utilizzando diversi approcci comunicativi che possono essere sintetizzati attraverso quattro dimensioni (Alexander, 2020; Mortimer & Scott, 2003):

- dialogica: viene posta attenzione a diverse prospettive che sono esplorate e analizzate;
- autorevole: l'attenzione è focalizzata su un solo punto di vista;
- interattivo: la discussione include la partecipazione di persone diverse;
- non interattivo: l'insegnante parla e studenti/studentesse sono in ascolto ma non intervengono.

Queste dimensioni possono essere combinate assieme creando diverse categorie dialogiche:

1. autorevole/Non interattivo: l'insegnante trasmette informazioni agli studenti e studentesse, dà istruzioni, fornisce spiegazioni; descrive dei concetti ma non chiede la partecipazione agli studenti;
2. autorevole/Interattivo: l'insegnante verifica che gli studenti e le studentesse abbiano compreso l'argomento attraverso domande direttive. Le domande poste richiedono una sola risposta corretta: si cerca di verificare se studenti e studentesse abbiano colto l'informazione correttamente. La risposta corretta viene rinforzata;
3. dialogico/Non interattivo: l'insegnante nel suo discorso tiene in considerazione diverse prospettive, ma non chiede l'interazione agli studenti e studentesse. Esplora

diversi punti di vista e diverse interpretazioni ma lo fa in prima persona;

4. dialogico/Interattivo: presuppone il pensare insieme; l'insegnante pone una domanda aperta che offre più opzioni di risposta. Non valuta le risposte date dagli studenti ma le utilizza per ampliare ulteriori esplorazioni.

Ognuno di questi approcci comunicativi ha una propria funzione di apprendimento importante, ed è possibile che gli insegnanti ne ricorrano in maniera fluente durante la lezione in classe, evitando di utilizzare un singolo approccio in modo cristallizzato e dominante.

La scrittura collaborativa

I processi legati all'alfabetizzazione e alla scrittura sono molto più complicati e articolati rispetto all'immagine 'cognitiva' che è implicita nella pratica scolastica. La linea interpretativa 'culturale' (New London Group, 1996; Street, 1995) mostra come le pratiche che implicano l'uso della scrittura variano in relazione ai contesti di attività pratica delle persone. La pratica della scrittura implica: A CHI si scrive, PER QUALI SCOPI, secondo quali specifici GENERI DI SCRITTURA. Pertanto, si scrive e si legge ma in contesti diversi e per scopi diversi e ciascuna funzione della scrittura elabora specifici codici espressivi. Si scrive e si legge un testo per scopi diversi a casa, a scuola, in diversi contesti lavorativi, nelle pratiche religiose, nelle attività sportive. Questo può produrre 'dissonanza' tra le pratiche di scrittura in un contesto rispetto a un altro.

La teoria della discontinuità culturale implica che le differenze tra pratiche di scrittura possono avere conseguenze nelle prestazioni.

Questa teoria contrasta con la teoria della 'povertà educativa', ovvero la concezione che le scarse prestazioni scolastiche siano attribuibili a una mancanza di risorse in determinati gruppi sociali.

La scolarizzazione è fondamentale per allargare i repertori espressivi e comunicativi degli allievi, in particolare quelli a rischio di dispersione e coloro che hanno acquisito repertori divergenti da quelli che caratterizzano la scolarizzazione.

La scuola può creare ponti tra le modalità di scrittura informali, tipiche della vita quotidiana e quelle disciplinari, che sono l'obiettivo dell'istruzione formale.

Tradizionalmente, il curriculum ha enfatizzato il ruolo dell'italiano scritto come attività individuale, orientata a un modello di comunicazione scolastica. Le teorie hanno focalizzato le dimensioni cognitive della produzione e comprensione del testo scritto. Tuttavia, la scrittura è una pratica sociale (avviene in specifici contesti e per una diversità di scopi) e culturale (ciò che è appropriato comunicare in forma scritta, a chi, secondo quali forme, dipende dai modelli culturali).

Lo sviluppo dei repertori di scrittura può avvenire attraverso la mediazione dell'interazione orale, focalizzata sull'organizzazione dei significati, la selezione secondo la rilevanza, la progettazione e la revisione del testo scritto, in forma collaborativa. La lingua scritta è una forma di comunicazione e questa dimensione andrebbe utilizzata per promuovere lo sviluppo delle competenze, in particolare per studenti con background migratorio e con l'italiano come "lingua aggiuntiva", specie per la comunicazione scolastica. Attraverso la discussione di significati e di modalità sociali

(a chi si scrive? Come? Con quali strategie si esprime un pensiero?) si ritiene che gli alunni imparino a sviluppare competenza morfologica e lessicale, a produrre testi scritti.

La mediazione educativa e la distribuzione delle responsabilità nella scrittura è fondamentale per aggiungere profondità e ampiezza ai repertori linguistici degli studenti (Brice-Heath, 2007).

Da questo punto di vista, l'elaborazione di attività di scrittura meno vincolate al compito scolastico e più alla riflessione e comunicazione di elementi rilevanti per la vita sociale offrono maggiori opportunità di sviluppare l'immaginazione, la valutazione della rilevanza delle informazioni, l'inquadramento dei significati in un discorso coerente.

Lo scopo della scrittura collaborativa è quello di condividere nel gruppo dei pari diverse funzioni della scrittura (identificazione del tema, progettazione, scrittura, revisione) e di confrontare diverse prospettive mentali. Una delle difficoltà iniziali della scrittura individuale è la difficoltà di mettere a fuoco un tema e di articolare un pensiero; la seconda difficoltà è applicare tutte le funzioni della scrittura: pianificazione, esposizione, correzione, revisione. Queste difficoltà, se non condivise, diventano un ostacolo insormontabile, si spezza la partecipazione della persona a rischio, che scivola in un ruolo marginale e crea una disposizione mentale all'insuccesso. La scrittura collaborativa crea una rete prossimale forte, in cui ciascun allievo/allieva può partecipare. Si intende in questo modo valorizzare (dare valore) alle prospettive di ciascuna allieva, alle eventuali esperienze che si intendono condividere o su cui riflettere.

Perché dovrebbe essere educativo: a) impe-

gnare gli studenti e le studentesse in un processo di scrittura più personale, riflessivo e orientato ad avere effetti sociali, b) integrare la propria voce in una prospettiva coerente e connessa alle altre, c) riflettere sul linguaggio e sulle operazioni richieste dalla scrittura.

Perché scrivere? Scrivere per esprimere opinioni o sentimenti; per elaborare idee; per descrivere, spiegare, interpretare; per acquisire competenze di scrittura; per dimostrare di aver imparato.

La situazione educativa: come si svolge (all'interno di un gruppo): i partecipanti interagiscono sulla base delle richieste; esprimono i loro orientamenti rispetto al testo e rispetto alla situazione. Utilizzano strutture dell'interazione (cumulativo, conflittuale, esplorativo).

Il modello SPEAKING

Il modello SPEAKING può essere considerato l'unità di analisi nell'etnografia della comunicazione (Hymes, 1974), il cui oggetto di studio è la competenza dei partecipanti di intervenire in situazioni comunicative reali (anziché la competenza linguistica di un parlante ideale, nel comporre le frasi grammaticalmente corrette). In questo caso, i partecipanti sono capaci di condurre una situazione comunicativa, contribuendo in maniera appropriata. La comunità comunicativa è caratterizzata da un sistema di norme e di ambienti, che permettono di condividere scopi comunicativi tra i partecipanti.

La scrittura: Scopo utilizzare degli strumenti linguistici e culturali per esprimere uno stato mentale (proprio o altrui).

Implica la progettazione del piano espressivo, l'organizzazione dell'argomentazione, la scelta delle informazioni da rendere esplicite (non tutto ciò che si intende può essere esplicitato).

Il processo di scrittura implica:

- perché scrivere (scopo): di solito è un compito assegnato dall'insegnante, ma può essere scelto deliberatamente dagli studenti. Implica anche una fase di valutazione delle conoscenze ed esperienze pertinenti;
- l'incubazione delle idee: che può essere condivisa nel lavoro di piccolo gruppo; gli studenti possono scegliere quali idee esprimere e organizzarle in un discorso coerente (occorre offrire agli studenti sufficiente tempo di elaborazione);
- la produzione: implica la stesura e quindi il controllo dell'organizzazione del testo e la revisione.

Un elemento critico nell'apprendimento di competenze nella lingua scritta è l'elaborazione di un'intenzione in un testo scritto. Spesso l'intenzione della scrittura a scuola è stabilita dall'insegnante e i repertori sono quelli di un testo espositivo da sottoporre a valutazione. Questo repertorio specifico non è neutrale e persone che non hanno avuto esperienza significativa con questo hanno bisogno di essere guidate in maniera esplicita.

Il dialogo in piccolo gruppo può promuovere l'elaborazione di strategie di scrittura individuali, favorire l'elaborazione del discorso, rendendo condivisa la costruzione dei significati, la stesura del testo e la sua revisione: assieme, gli studenti discutono, argomentano e ricontestualizzano i significati elaborati oralmente in una forma testuale scritta.

La scrittura collaborativa può realizzare una serie di "zone di sviluppo prossimale" reciproche, che potrebbero essere definite congiuntamente come "zona di sviluppo intermentale" (Mercer, 2000; Mercer and Littleton, 2007). Nelle "zone di sviluppo intermentale", uno specifico e fondamentale focus di discorso riguarda proprio le "ragioni" mentali, gli stati interiori e l'orientamento cognitivo delle persone, i motivi interiori che guidano gli atti e i discorsi.

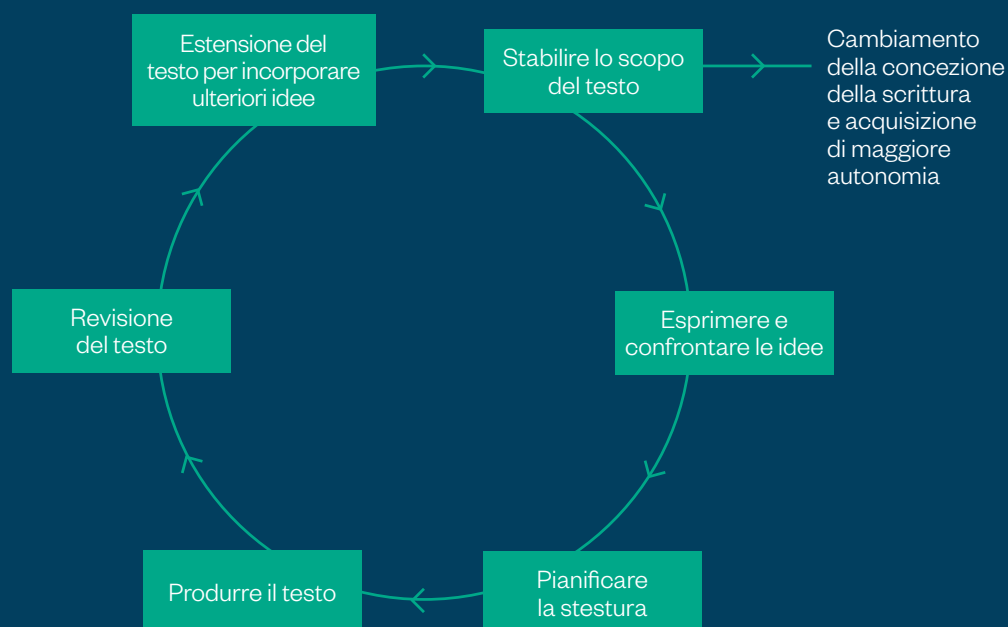
Per identificare il faticoso, ma produttivo processo di elaborazione di competenze di scrittura attraverso la costituzione di una "zona di sviluppo intermentale" presentiamo un'esperienza elaborata all'interno della ricerca FAMI-IMPACT. In questo caso, con gli insegnanti della classe si è ritenuto di lasciare alla responsabilità dei piccoli gruppi l'intenzione della scrittura e l'elaborazione di una serie di testi.

Il Modello SPEAKING dell'evento comunicativo (Hymes)

Componenti dell'evento di scrittura	scolastico	personale	Scrittura collaborativa
S: etting	La classe	privato	La classe; piccoli gruppi
P: articipants	insegnante, gli allievi individualmente	personale, gruppo di amici	Insegnante, la classe, i gruppi; ciascun alunno/a
E: nds	Dimostrare di aver imparato	Esprimere sentimenti	Produrre un testo che venga discusso e abbia effetti sociali (veicolare idee; criticare stereotipi, offrire riflessioni)
A: cts	Produrre testi individualmente	Scrittura immediata; scarsa pianificazione e revisione	Produrre un testo collaborativamente; discorso orale come mediatore
K: eys	Elementi della scrittura che identificano il testo come compito: impersonalità, locuzioni specifiche, forme di argomentazione	Prima persona; espressione di emozioni	Varietà e personali
I: nstruments	libro di testo; materiali cartacei	Scrittura; social	Documento esterno, materiale cartaceo
N: orms	rispetto di un modello; correttezza		Argomentazione; riferimenti a esperienze
G: enre	scrittura scolastica	Diario, autobiografico	Scrittura argomentativa o narrativa

Analisi di caso.

Una ricerca-intervento per il contrasto del discorso ostile



Per identificare le dinamiche e le potenzialità educative della costruzione di una “zona di sviluppo intermentale” in classe, organizzata allo scopo di contrastare il discorso ostile, nei social media e in presenza, abbiamo condotto una ricerca-intervento, in cui le studentesse di una classe 2^a in un Istituto professionale hanno discusso il “Manifesto della comunicazione non ostile” per identificare le implicazioni della comunicazione sulla loro esperienza quotidiana e per riconoscere l'importanza delle regole.

La classe che ha partecipato alla sperimentazione è composta da 22 studentesse⁴; il gruppo-classe presenta una pluralità di bisogni educativi, da attribuire a diversi fattori e condizioni e presenta un contesto particolarmente complesso.

La sperimentazione ha coinvolto la classe in un'attività di gruppo della durata di 10 ore, con l'obiettivo di promuovere l'interazione e la discussione all'interno del gruppo, lavorando sul tema della comunicazione non ostile.

Tramite la progettazione condivisa con gli insegnanti, abbiamo promosso la riflessione condivisa sulla componente di ostilità presente nelle comunicazioni via web e nella possibilità di elaborare una cultura della comunicazione non ostile (intesa come un insieme di

valori e strategie) attraverso una serie di attività in classe, che implicano la costituzione di una serie di “zone di sviluppo intermentale”.

Abbiamo ritenuto che un'attività educativa possa contrastare gli effetti delle dinamiche di odio, svalutazione e disconferma dell'altro, qualora sia finalizzata ad approfondire in maniera personale un aspetto della vita sociale di ragazze e ragazzi, tramite la valorizzazione delle proprie esperienze, accompagnata dall'elaborazione di un piano interpersonale attraverso un processo di scrittura condivisa.

L'attività ha promosso un focus condiviso e prolungato di pensiero nelle studentesse, che ha prodotto tre livelli:

- **Scrittura collaborativa** che ha identificato alcuni elementi della loro esperienza come legati agli effetti sugli stati mentali, propri e altrui;
- **Drammatizzazione:** elaborazione di semplici scene, per esprimere una storia drammatizzata che articoli gli stati mentali implicati dalla comunicazione ostile e una potenziale via di uscita;
- **Artefatti** che possono circolare all'interno della scuola come elementi di condivisione dei pensieri.

Materiali e procedure: L'attività è stata progettata

⁴ Tutti i nomi sono pseudonimi, per garantire il rispetto alla privacy

Il Manifesto della comunicazione non ostile

1. Virtuale è reale

Dico e scrivo in rete solo cose che ho il coraggio di dire di persona.

2. Si è ciò che si comunica

Le parole che scelgo raccontano la persona che sono: mi rappresentano.

3. Le parole danno forma al pensiero

Mi prendo tutto il tempo necessario a esprimere al meglio quel che penso.

4. Prima di parlare bisogna ascoltare

Nessuno ha sempre ragione, neanche io. Ascolto con onestà e apertura.

5. Le parole sono un ponte

Scelgo le parole per comprendere, farmi capire, avvicinarci agli altri.

6. Le parole hanno conseguenze

So che ogni mia parola può avere conseguenze, piccole o grandi.

7. Condividere è una responsabilità

Condivido testi e immagini solo dopo averli letti, valutati, compresi.

8. Le idee si possono discutere. Le persone si devono rispettare

Non trasformo chi sostiene opinioni che non condivido in un nemico da annientare.

9. Gli insulti non sono argomenti

Non accetto insulti e aggressività, nemmeno a favore della mia tesi.

10. Anche il silenzio comunica

Quando la scelta migliore è tacere, taccio.

tata assieme agli insegnanti, che hanno deciso di inserirla come parte di una progettazione annuale, già avviata con la classe, che riguardava l'uso delle parole nella comunicazione.

Il problema della comunicazione tra adolescenti è stato affrontato facendo ragionare le studentesse sul Manifesto della comunicazione non ostile, edito dall'associazione "Parole O_stili"⁵. Il manifesto introduce dieci principi della comunicazione attraverso il web, orientati alla chiarezza, all'ascolto e al rispetto. In ciascun gruppo, le studentesse hanno scelto un principio su cui dialogare, identificando le loro esperienze al riguardo, le potenziali implicazioni sulle relazioni interpersonali e sulle strategie per mantenere la comunicazione non ostile. Inoltre, è stato chiesto a ciascun gruppo di produrre un breve testo scritto da condividere in classe, successivamente di preparare una semplice drammatizzazione

delle implicazioni sociali della comunicazione ostile ed eventualmente elaborare una forma di comunicazione originale ed efficace da trasmettere via web.

L'innescio della discussione è stata la natura della comunicazione sui social media:

La ricercatrice chiede se c'è differenza tra comunicazione reale e virtuale: Elisa dice "ci sono più insulti"; Adele dice che nel virtuale ci sono aspetti positivi e negativi: "il virtuale dà informazioni di concerti, anche se una amica è lontana, ma contro perché possono hackerare profili, stalkeraggio, inventare profili" (Elisa).

Dal punto di vista educativo, è stato molto importante identificare le strategie che le ragazze hanno ipotizzato nel rompere il ciclo della comunicazione ostile: in particolare, le ragazze che hanno partecipato alla nostra ricerca hanno riflettuto sugli stati mentali, (sui "motivi"



dei comportamenti ostili delle persone, spesso collegati alle loro esperienze), e hanno elaborato una serie di atti che potenzialmente possono rompere il ciclo dell'ostilità. I loro ragionamenti si basano su "scenari prototipici" tenendo aperte anche delle possibilità alternative. Nell'analisi proposta, faremo riferimento all'elaborazione di un singolo gruppo, che ha scelto il nome di "L'ascolto va prima di tutto".

Un gruppo di 4 ragazze (Veronica, Alessia, Giada, Malika) sceglie di commentare la frase 4 ("Prima di parlare bisogna ascoltare. Nessuno ha sempre ragione, neanche io. Ascolto con onestà e apertura") per il commento⁶.

(11 novembre 2020)

[1] Veronica: "Alcune persone dicono quello che pensano="

[2] Alessia: "se dico una cosa="

[3] Veronica: "l'altra magari non ascolta, non sa ascoltare="

[4] Alessia: "fa finta di ascoltare"

[5] Giada: cosa si può fare per migliorare?

[6] Alessia: una persona se parlo di un problema, parla del suo problema, non ascolta

[7] Alessia (detta a Veronica): se io ho un problema, l'altra persona dovrebbe ascoltarmi="

[8] Giada: "non è che deve="

[9] Alessia: "e poi (0.4)"

[10] Giada: il caso di darmi un consiglio senza interrompermi con commenti (0.3) boh (0.3) parlando dei suoi:

[11] Alessia: confrontando i suoi problemi ai miei

[12] Giada (guarda Veronica che scrive e le dice): "togli la virgola (dopo 'commenti') senon="

[13] Alessia: senza 'h' ('ai')

Paolo chiede riguardo la possibilità di far circolare i pensieri che stanno elaborando in classe.

Alessia e Giada discutono della possibilità di trovare un modo coinvolgente.

[14] Giada "si può far sedere le classi in Aula Magna con un grande cartellone dietro e ti metti a parlare"

[15] Veronica: far parlare anche quelli che ti ascoltano, una comunicazione reciproca

[16] Alessia: ma loro si vergognano

[17] Giada presenta un caso in cui un formatore è intervenuto spiegando un intervento per l'inclusione di studenti con disabilità, anche

⁵ Il manifesto è consultabile nel sito dell'associazione Parole O_stili: <https://paroleostili.it/manifesto/>

⁶ In accordo all'analisi conversazionale, nella trascrizione del parlato sono stati utilizzati alcuni segni diacritici per mantenere alcune caratteristiche del parlato: "=" indica una rapida sequenza nel passaggio di turno di parola tra una ragazza e un'altra, nella zona di sviluppo intermentale. I numeri decimali tra parentesi indicano la lunghezza delle pause in secondi. ":" indica un prolungamento del fonema pronunciato; la locuzione sottolineata indica che è stata pronunciata con enfasi.

coinvolgendo le classi nella discussione (Mallika ride, è attenta ma non è mai intervenuta)

[18] Alessia: se una persona passa in mezzo=

[19] Veronica: =ti coinvolge

[20] Giada: Un video in internet

[21] Veronica: o un link a whatsapp perché sei curiosa e ci clicchi sopra

[22] Giada: ma non solo con testi, ma una scenetta

[23] Paolo: si può aggiungere qualche altra cosa sulla frase 4?

[24] Giada: non dare un commento su una cosa che non conosci

[25] Alessia: prima di esprimere=

[26] Giada: =prima di aggredire verbalmente=

[27] Alessia: =una persona, mettersi nei suoi panni e capirla"

Veronica scrive il testo della discussione.

Al termine dell'incontro, il gruppo decide di chiamarsi "L'ascolto va prima di tutto"

La riflessione sulle parole non ostili ci invita a immaginare le conseguenze della mancata reciprocità. Le ragazze fanno riferimento a semplici situazioni prototipiche, tuttavia inseriscono il riferimento agli stati mentali e alle condizioni intersoggettive. Il ragionamento collaborativo delle ragazze è molto serrato (come indicato dalle numerose occorrenze del segno "=", indicando la costituzione di una zona di sviluppo intermentale dinamica e produttiva: gli stati mentali sono attribuiti già in [1], [3] e [4]; le idee fluiscono rapidamente; in [5] e [12] Giada offre opportunità di ulteriore elaborazione del pensiero. In [7] e [8] discutono il significato della regola che stanno elaborando; da [24] a

[28] riformulano collaborativamente la regola.

Inoltre, Alessia e Veronica sono anche impegnate nella stesura del testo scritto collaborativo. Al termine, le ragazze hanno elaborato un testo, mediato da un dialogo con l'insegnante di classe. Il testo conclusivo è:

"se io ho un problema l'altra persona dovrebbe ascoltarmi e poi darmi un consiglio senza interrompermi confrontando i suoi problemi ai miei.

Non dare un commento su una cosa che non conosci

Prima di aggredire verbalmente una persona mettermi nei suoi panni e capirla⁷"

Inoltre, ritengono che sia possibile una comunicazione con gli altri ragazzi, in un'assemblea di istituto o utilizzando una comunicazione pubblicitaria da postare su Instagram o Youtube.

La drammatizzazione

Nell'incontro della settimana successiva, su invito dell'insegnante, i gruppi hanno elaborato una breve drammatizzazione delle loro riflessioni; la fase di drammatizzazione ha permesso loro di costruire semplici scenari narrativi per rendere gli eventi più coesi. La struttura narrativa consente di integrare in una prospettiva unitaria diverse prospettive mentali antitetiche e in conflitto e prevedere un esito, da cui è possibile trarre una morale.

Le ragazze sono invitate a preparare delle brevi scene in cui le regole della comunicazione non ostile diventano importanti per il Sé individuale.

Il gruppo "L'ascolto va prima di tutto" mette in scena una situazione che procede molto velo-

cemente e implica una serie di piani di significato, non tutti immediatamente comprensibili: (18 novembre 2020, ore 9.00)

Alessia dice (in tono che veicola rabbia): mi hai fatto lo sgambetto

Giada: = non è vero

Veronica = sei sempre quella che fa casini

Giada = dici bugie

Veronica = quando regali una cosa non puoi chiederla indietro

Giada = ma lei mi ha spinto

La drammatizzazione proposta dalle ragazze implicava un evento visibile e agito drammaticamente e un piano implicito, non visibile: Mallika, una ragazza immigrata, nella drammatizzazione aveva il ruolo di amica che osservava gli eventi, mentre Veronica difendeva Alessia senza sapere alcuni piani di significato non espressi). La situazione messa in scena dovrebbe implicare che Giada era stata spinta da Alessia precedentemente, ma Veronica non aveva visto la spinta. Un aspetto implicito è che, probabilmente offesa, Giada aveva

chiesto indietro un regalo che aveva fatto ad Alessia, come segno di rottura dell'amicizia. Alessia aveva volutamente omesso di dire che aveva spinto Giada, che quindi le aveva fatto lo sgambetto. Veronica non ha visto la spinta e ha difeso l'amica che invece mentiva.

Le ragazze hanno sintetizzato la morale con "Tante volte si prende parte a un litigio anche se non si sa perché".

Come si può vedere nella drammatizzazione i vari piani della comprensione reciproca sono stati immaginati dalle ragazze, che però non sono state in grado di formularli in un linguaggio integrato e riconoscibile. Questo è un livello dell'elaborazione su cui è necessario lavorare. Appare tuttavia rilevante come una situazione di scrittura collaborativa faccia emergere:

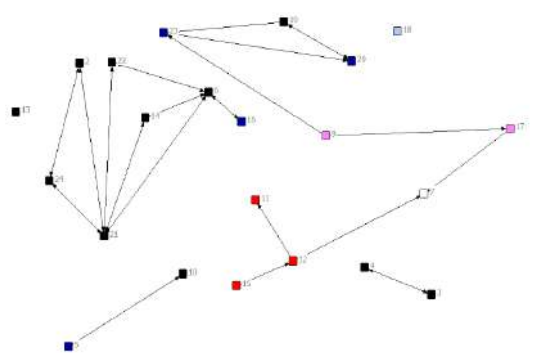
- la ricchezza dei pensieri delle studentesse, riguardo le esperienze sociali significative;
- la frammentazione iniziale del pensiero e lo sforzo organizzatore della scrittura;
- la necessità di integrare il piano del pensiero e il piano dell'espressione, come un processo che richiede tempo.

⁷ Nella trascrizione è stata mantenuta la stesura originale, compresi gli errori.



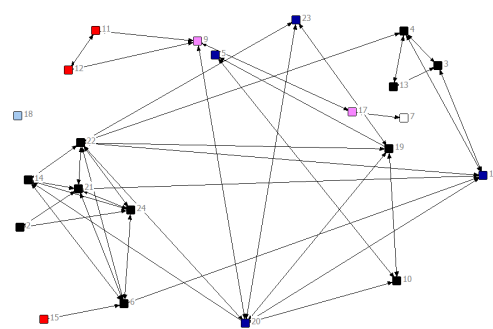
Bozzetti per una campagna di utilità sociale per promuovere la comunicazione non ostile nelle attività curricolari.

Pre Attività



- studentesse straniere
- studentessa con background migratorio;
- studentessa con provenienza da altro Paese UE

Post Attività



- studentesse con disabilità
- studentesse con DSA

- Le opportunità aperte dalla concezione della scrittura come pratica culturale e condivisa, per comunicare pensieri ed esperienze.

La produzione di artefatto

Al termine del nostro intervento, le ragazze hanno continuato l'attività di discussione riguardante la comunicazione non ostile nelle attività curriculari. Lo scopo era di sintetizzare la loro discussione in un artefatto simbolico che può essere utilizzato a scuola per "rilanciare" le loro idee. Il gruppo "l'ascolto va prima di tutto" ha prodotto 5 bozzetti per una campagna di utilità sociale, che avrebbero voluto proporre in diversi contesti comunicativi (alcuni dei quali erano in fase di progettazione al momento dell'emergenza COVID-19, ad esempio, il convegno nazionale delle "Parole Non_Ostili", un intervento all'Università).

La rete relazionale

Lo studio ha analizzato le reti relazionali delle studentesse prima e dopo l'esperienza attraverso la metodologia della Social Network Analysis (SNA), al fine di analizzare l'impatto del progetto innovativo nel promuovere la coesione del gruppo. Attraverso lo studio dei network sociali presenti nella classe si è voluto verificare quale fosse il grado di inclusione e partecipazione delle studentesse e l'evoluzione delle relazioni nel tempo.

I risultati hanno evidenziato come la rete amicale in classe si sia ampliata dopo la sperimentazione, anche se le studentesse straniere o con background migratorio presentavano situazioni di maggior fragilità a livello relazionale (una di esse non presenta nessun legame e rimane isolata anche a conclusione dell'attività; le altre hanno quasi tutte un unico legame significativo all'interno della classe). I risultati mettono in luce un generale impatto positivo

della sperimentazione nel promuovere una maggior coesione all'interno del gruppo, il coinvolgimento delle studentesse, lo scambio di idee e una maggior conoscenza reciproca. Tuttavia, pur osservando nella classe un clima di accoglienza improntato sulla collaborazione e il reciproco sostegno, si può constatare come le barriere linguistiche abbiano impedito una piena ed egualitaria partecipazione delle ragazze straniere all'attività. Le difficoltà di comprendere e di comunicare in italiano hanno reso molto difficile per questo gruppo esprimere davvero il proprio contributo e mantenere un livello di coinvolgimento attivo per tutta la durata dell'attività. Questo risultato evidenzia come sia fondamentale trovare forme di comunicazione diversificate, che possano permettere a tutti di esprimersi al meglio e promuovere attività di riflessione condivisa che possano favorire l'inclusione e creare reti sociali più dense.

Considerazioni educative

Il piano di sviluppo intermentale è stato costituito dal progetto didattico, invitando le ragazze a lavorare in gruppo nell'arco di più sessioni, su un tema legato alla comunicazione non ostile.

Dal punto di vista dell'impegno cognitivo, l'attività è stata condivisa e prolungata, consentendo l'elaborazione del pensiero, anche se le studentesse hanno avuto modalità di partecipazione differente. L'attività collaborativa ha permesso alle studentesse di focalizzare l'attenzione agli stati mentali altrui: il significato che un atto o parola ostile provoca nell'altro e le strategie per spezzare il circolo dell'ostilità. Il dialogo e le diverse possibilità espressive della scrittura, della drammatizzazione e dell'e-

laborazione dell'artefatto hanno consentito l'elaborazione del pensiero. L'idea di "postare" le loro riflessioni riguardanti le regole della comunicazione non ostile è stata interrotta dall'emergenza COVID-19 e auspicabilmente verrà ripresa.

Il processo di scrittura è apparso più difficoltoso; le ragazze hanno ragionato per scenari prototipici e nella scrittura alcuni elementi non sono stati sufficientemente sviluppati; la composizione del testo collaborativo è stata successivamente guidata dagli insegnanti, attraverso la focalizzazione sulle strategie di raccolta delle idee, sul loro collegamento, sull'argomentazione. Nella drammatizzazione, la presenza di molteplici piani di significato non è stata elaborata esplicitamente, forse perché alcune informazioni sono state considerate sostenute dal contesto. L'elaborazione e la realizzazione dei bozzetti è stata un'iniziativa in cui è stata maggiore la capacità immaginativa delle ragazze. Probabilmente, andrebbe valorizzata la cultura visuale delle giovani generazioni e integrarla nelle forme di scrittura espositiva, tipiche della scolarizzazione. Tuttavia, appare fondamentale per le ragazze elaborare a lungo delle attività condivise e l'uso di una molteplicità di strumenti semiotici per articolare una riflessione riguardante gli stati mentali propri e altrui, come modalità di contrasto al discorso ostile.

Strategie didattiche per il cambiamento

La ricerca-azione

La ricerca-azione (Bove, 2019; Sorzio, 2019) è una prospettiva orientata al cambiamento di alcuni elementi della pratica professionale, condotto dalle insegnanti all'interno del loro contesto e sostenuto da una raccolta sistematica di informazioni. La ricerca-azione è una metodologia di riflessione e analisi di alcuni problemi emergenti nelle pratiche (la fase di "ricerca") per identificare modalità di intervento e cambiamento (la componente di "azione"); come è stata definita da Pozzo e Zappi, la ricerca-azione è «un'indagine riflessiva, che parte da un problema pratico e cerca di capirne la natura, ponendosi una serie di domande» (1993, p. 5).

Il ciclo della ricerca-azione si applica sui suoi stessi risultati, quindi è potenzialmente continua (per una analisi delle fasi e degli strumenti della ricerca-azione).

Fase 1: qual è il problema, identificare potenziali elementi di cambiamento

L'avvio della ricerca-azione richiede una discussione tra colleghe nel team di ricerca-azione, dapprima con un focus ampio, per riconoscere le condizioni in cui si svolge la vita quotidiana della classe o della scuola. Ogni componente della vita quotidiana a scuola può essere oggetto di indagine e cambiamen-

to: ad esempio, problematiche generali possono essere, le relazioni tra la scuola e le famiglie (esplicitare in modo chiaro il metodo di lavoro, obiettivi); l'ambiente (impegno a costruire delle buone relazioni tra pari); necessità di routines ben pensate, riflettere sulla struttura dei compiti scolastici, tendenzialmente procedurali (che implicano il riconoscimento dell'informazione, la memorizzazione, alcune semplici inferenze di informazioni implicite nel testo); la valutazione; il metodo di studio.

Fase 2: la precisazione del focus di ricerca-azione, gli obiettivi del cambiamento e le strategie opportune

Il focus è precisato, attraverso la discussione, in modo da identificare le condizioni e la direzione del cambiamento e le azioni opportune. Il focus riguarda una componente dell'attività quotidiana, che si ritiene "affrontabile", dati i tempi, modi e impegni delle insegnanti. Si identificano alcune possibilità di intervento, si collegano le caratteristiche tramite l'osservazione, semplici interviste e diari (almeno tre fonti di informazione – triangolazione). Ad esempio, nella fase 2 si identifica il tema del potenziamento della metacognizione come possibile elemento su cui condurre una strategia consapevole. Quindi, il focus potrebbe diventare: "quanto i compiti scolastici favoriscano un processo più

consapevole da parte degli allievi?"; di conseguenza un possibile approccio è "come sviluppare metacognizione nell'affrontare compiti che tendenzialmente sono standardizzati e quindi richiedono il semplice riconoscimento delle informazioni e la memorizzazione?" La situazione generale è che gli allievi affrontano i compiti come un dovere, cercando di svolgerli in fretta, cercando la risposta attesa; raramente utilizzano materiali fondamentali, come il dizionario. Inoltre, la struttura "chiusa" dei compiti determina una convinzione implicita ma rigida: "se non sai come svolgerli subito, allora non ci riesci". Questo atteggiamento dimostra scarsa metacognizione. In effetti, si richiede di comprendere il grado di difficoltà, il tempo per elaborare una strategia di soluzione, il confronto con l'incertezza. I compiti "autentici" non sono quelli che "servono" nella vita quotidiana, ma quelli che non hanno una strategia ben formata da "scoprire/indovinare".

I compiti possono essere trasformati in compiti "aperti" o "autentici", oppure possono essere affrontati invitando gli allievi a discutere le diverse interpretazioni e strategie riflessive: cosa chiede il compito? Quali informazioni ho a disposizione? Quali invece devo trovare? Con quali strategie? Sono sulla strada giusta? Questa riflessività può essere sviluppata anche su un piano interpersonale con la mediazione delle insegnanti, in modo che gli allievi possano confrontarsi su questa "cornice" che dà struttura al loro impegno quotidiano. Questa strategia può avere delle tappe nel corso dell'anno: dapprima assieme con l'aiuto dell'insegnante, poi in piccolo gruppo e quindi a posteriori, dopo aver svolto il compito.

Fase 3: il metodo di intervento

L'idea di 'apprendistato cognitivo' si rifà a una metafora dell'apprendimento nel corso dell'apprendistato materiale: in queste situazioni i principianti apprendono tramite osservazione diretta delle azioni dell'esperto e tramite comunicazione fortemente situata, che connette direttamente percezione e cognizione. Inoltre, parte dell'apprendistato materiale implica 'narrazioni', ovvero discorsi sui problemi risolti nel passato e che fanno parte del patrimonio culturale della comunità, che sono formulati integrando la realtà e la percezione soggettiva (le emozioni, le intenzioni e le conseguenze personali) e l'analisi degli strumenti utilizzati (gli strumenti si usano e non sono problematici; gli strumenti diventano oggetto di una riflessione specifica). Tuttavia, si nota che l'apprendimento scolastico tende a non sfruttare adeguatamente questi processi di pensiero in interazione: le procedure esperite sono mentali, implicite e veloci; vi è scarso confronto su un piano interpersonale tra i modelli mentali del compito di un esperto e quelli dei principianti.

Pertanto, l'apprendistato cognitivo propone di utilizzare strategie di:

1. rallentamento ed esplicitazione del modello esperto di comprensione ed esecuzione del compito, seguendo uno schema di domande metacognitive (fase di modellizzazione);
2. lavoro cooperativo in piccoli gruppi, con la supervisione dell'esperto in un compito, seguendo lo schema di domande metacognitive (fase di partecipazione guidata);
3. esecuzione individuale del compito e verifica dei processi e dei risultati collettiva (fase di analisi differita).

Temi della riflessione: qual è la natura del compito? cosa mi viene chiesto (comprensione delle consegne); quali informazioni ho? quali devo ricavare e come? cosa mi può aiutare? come procedo? (pianificazione)

Sto eseguendo correttamente? sono sulla strada giusta? (esecuzione)

Il percorso risponde alla domanda posta? potrei fare di meglio? (revisione)

Produzione del testo scritto: le funzioni cognitive spesso implicite sono:

pianificazione del testo: qual è lo scopo del testo? come posso svolgere la mia argomentazione?

qual è la sintesi della mia argomentazione?

svolgimento: elaborazione e concatenazione di idee, esecuzione materiale della scrittura

revisione (ho detto tutto quello che è pertinente? vi sono snodi non chiari? come posso collegare alcune parti?) le frasi sono comprensibili? è corretto ortograficamente? ordinato?

Comprensione del testo scritto

- comprensione del significato globale del testo (sintesi, riconoscimento del nucleo)
- comprensione delle singole parole (riconoscimento di non sapere il significato di alcuni termini, senza provare a indovinarli)
- lettura e decodifica

Problem solving

in cosa consiste il saper risolvere un problema aritmetico?

comprendere la natura del problema, leggere attentamente il testo, capire quali informazioni vi sono e come ricavare altre pertinenti, in che maniera le operazioni producono ulteriori informazioni pertinenti (sommare, sottrarre, moltiplicare, dividere)

esecuzione dell'operazione pertinente e verifica della correttezza della procedura

Verifica

- agire e osservare il processo di intervento
- valutazione e riflessione: cosa è cambiato?

La valutazione “per” l'apprendimento

La valutazione per l'apprendimento consiste nell'offrire un feedback da parte dell'insegnante per migliorare il processo di apprendimento degli allievi, non soltanto nei termini di identificare ciò che è sbagliato. L'insegnante non interviene soltanto dando indicazioni per la procedura corretta, ma cerca di identificare quali processi possano favorire lo sviluppo delle competenze degli allievi, per esprimere i loro pensieri in forma argomentativa.

La lettura

La lettura implica la negoziazione di significati, che si basa sia sulla ricostruzione dei quadri di significato intesi dall'autore, sia sull'interpretazione da parte degli studenti, sulla base dei loro significati quotidiani (amore, potere, perdita, ecc.).

I Circoli letterari: implicano una definizione del compito da parte dell'insegnante e la partecipazione attiva da parte degli studenti. Ciò implica che anziché stabilire l'interpretazione corretta, gli studenti debbano assumere alternativamente le funzioni della lettura: decodifica, connessione, chiarimento del significato letterale e retorico.

I “Circoli letterari” sono gruppi di discussione in piccolo gruppo riguardo la lettura di un testo scelto dagli studenti. Dal punto di vista dell'apprendimento, favoriscono, la responsabilizzazione degli studenti riguardo il proprio processo di comprensione del testo.

Gli studenti discutono ciò che hanno letto e stabiliscono l'avanzamento degli incontri successivi. Ciascuno studente assume a rotazione

un ruolo specifico nella sua fase di lettura e discussione (esposizione del testo, identificazione dei contenuti essenziali, chiarificazione dei significati difficili).

Lo scopo è quello di comprendere la lettura come “negoiazione del significato” che parte dalle reazioni personali per giungere ad analisi più sofisticate del testo.

Ovviamente, coloro per i quali la lettura è un compito scolastico avulso dalla propria esperienza, all'inizio sono poco motivati e hanno difficoltà a focalizzarsi sul testo; la disposizione cognitiva è di una lettura superficiale, basata sulla semplice decodifica. In questi casi, l'insegnante può rendere esplicita la funzione della lettura, la sua potenzialità di approfondire aspetti del proprio pensiero, e modellizzare le competenze necessarie per affrontare il testo.

In questo senso, la funzione di esplicitazione, orientamento dell'insegnante di discussione tra pari introducono una “mediazione” tra i lettori riluttanti e il testo, che può produrre una maggiore disposizione alla lettura attiva. Le condizioni sono quelle di fornire una modellizzazione almeno iniziale delle competenze (e le incertezze) nella lettura da parte dell'insegnante, la difficoltà generale nel saper elaborare il significato di un testo e l'incoraggiamento a porre domande, a riconoscere gli aspetti rilevanti del testo, a esplorare diverse interpretazioni, sulla base degli elementi testuali:

- creare ambienti che favoriscono la discussione dei significati; gli studenti e le studentesse discutono i loro punti di vista, gli elementi problematici e le parole di cui non conoscono il significato;
- offrire feedback precisi alle performances e sviluppare la valutazione per l'apprendimento;

Valutazione per l'apprendimento

Strategie per guidare gli studenti a migliorare le prestazioni	Definizione
istruzione diretta	Offerta di procedure o definizioni esplicite
modellizzazione	Esecuzione da parte dell'insegnante rallentata ed esplicita del percorso per risolvere il compito
feedback	Offre una guida per correggere una performance
chiarimento dei significati	Discussione con l'insegnante o con i pari, per chiarire alcuni significati impliciti
riformulazione del compito	Offre un contesto esplicito per comprendere la natura del compito. esplicita alcune presupposizioni culturali

- rendere esplicite e condivise le strategie di problem solving.

Rendere i modelli educativi delle attività scolastiche espliciti e fornire un supporto guidato aumenta la possibilità di successo. Costruire un curriculum basato sulla conoscenza generativa: quali sono i concetti fondanti, come da essi si generano nuovi concetti, quali attività cognitive rendono esplicite le forme di ragionamento di una disciplina. ad esempio le forme di pensiero associate alla valutazione della letterarietà di un testo è qualcosa che già fanno, sebbene in maniera ingenua.

I compiti per casa

I compiti per casa sembrano molto orientati alla prestazione anziché alla comprensione, secondo una logica del rinforzo. Gli allievi privilegiano strategie di riconoscimento, anziché di ispezione sistematica del testo.

I compiti passano in tempi rapidissimi da un campo di competenze a un altro; ma le com-

petenze davvero richieste si limitano alla memorizzazione e al riconoscimento delle operazioni richieste. Temi e impegni cognitivi sono completamente frammentari.

Anche le famiglie possono avere difficoltà a comprendere i progressi e le difficoltà dei loro figli e gli scopi dei compiti per casa (quale è un buon modello di attività: la proceduralità o la riflessione?) quali competenze vanno sviluppate? In quale progressione?

I compiti per casa dovrebbero svolgersi secondo due livelli: uno strumentale/procedurale, che serve a rinforzare delle abilità di base che studenti a rischio possono non aver completamente acquisito. Non successivamente, ma in parallelo, dovrebbero anche essere sviluppate competenze metacognitive e strutturali, ovvero le capacità di riflettere sui propri processi di pensiero e di costituire legami tra i saperi appresi.

Bibliografia

Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. London: Routledge.

Bove, C. (2019). *Pensare con metodo e logica dell'indagine. La ricerca-azione per l'azione e la formazione nella scuola multiculturale*, in *Educazione interculturale*, 17 (1), Erickson, pp. 59-75.

Bronfenbrenner, U. (1995). *The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer*. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., e K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 599-618). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Brice-Heath, S. (2007). *Ways with Words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Bronfenbrenner, U., e Ceci, S. J. (1994). *Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model*. *Psychological review*, 101(4), pp. 568-586.

Bronfenbrenner, U., e Morris, P. A. (2007). *The bioecological model of human development. Handbook of child psychology*. Vol 1. New York: Wiley.

Colombo, M. e Santagati, M. (2014). *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*. Milano: Franco Angeli.

Dawes, L., Mercer, N. and Wegerif, R., (2000), *Thinking Together, a programme of activities for developing speaking, listening and thinking skills for children aged 8-11*, Birmingham: Imaginative Minds Ltd.

Hirsh-Pasek, K. (2019). *How high quality environments create high quality learning environments. Keynote Address, British Psychological Society Conference*, Stoke-on-Trent, UK, sept. 4th 2019.

Hymes, D.H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Leseaux, N.K., and Jones, S.M. (2017). *The Leading Edge of Early Childhood Education: Linking Science to Policy for a New Generation*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Mercer, N. (2000). *Words and Minds. How Do We Use Language To Think Together*. London: Routledge.

Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A Socio-cultural Approach*. London: Routledge.

Mortimer, M. and Scott, P. H., 2003, *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*, Maidenhead: Open University Press.

New London Group. (1996). *A pedagogy of multiliteracies. Designing social futures*. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.

Phillipson, N. and Wegerif, R. 2017, *Dialogic Education: Mastering core concepts through thinking together*, London: Routledge.

Pozzo, G. e Zappi, L. (1993). *Introduzione*. In J. Elliott, A. Giordan e C. Scurati. *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. Torino: Bollati-Boringhieri.

Schneider, C. and Arnot. M. (2017). *An exploration of school communication approaches for newly-arrived EAL students: applying three dimensions of organisational communication theory*. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 48, n. 2. pp. 245-262.

Sorzio, P. (2019). *La ricerca-azione*. In L. Mortari e L. Ghirrotto (a cura di). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Street, B. (1995). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Education, and Ethnography*. London: Longman.

Stipek, D. (2004). *Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks*. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 19, n. 4, pp. 548-568.

Thompson, I., and Witte, A. L. 2016. *Writing as a mediational tool for learning in the collaborative composition of texts*, *Learning Culture and Social Interaction* 2016, n.11, DOI:10.1016/j.lcsi.2016.05.004

Thompson, I. 20012. *Planes of Communicative Activity in Collaborative Writing*, *Changing English* 19(2):209-220, DOI: 10.1080/1358684X.2012.680766

Thompson, I. 2012. *Stimulating Reluctant Writers: A Vygotskian Approach to Teaching Writing in Secondary Schools*, *English in Education* 46(1):85 – 100, DOI: 10.1111/j.1754-8845.2011.01117.x

Vygotskij L.S. (1930). *Il processo cognitivo*. Bollati Boringhieri, Torino, trad. it. di C. Ranchetti, 1987.

La prospettiva antropologica



La lingua

Il problema è la lingua?

Cominciamo con lo sfatare un luogo comune: il problema principale alla base dell'insuccesso scolastico, o piuttosto della tortuosità dei percorsi scolastici, di molte alunne e alunni stranieri - cioè senza cittadinanza italiana - non è la lingua. Il tema della lingua (in questo caso italiana) può essere una componente, ma va senz'altro ridimensionato e contestualizzato.

Nei documenti ufficiali, protocolli e linee guida ministeriali si parla spesso di "alunni non italo-foni", talvolta utilizzando il termine in maniera intercambiabile con "alunni stranieri". Nel discorso comune, ma talvolta anche nei contesti più specialistici, c'è infatti la tendenza a (con)fondere le questioni che riguardano le alunne e gli alunni senza cittadinanza italiana con quella della non-padronanza della lingua italiana. Volendo semplificare, si confonde cioè lo status di cittadini stranieri - con i diritti mancanti (o negati dalla legge vigente sulla cittadinanza basata sullo *ius sanguinis*) che ne conseguono - oppure i trascorsi migratori della famiglia di origine di tanti ragazzi e ragazze, con la conoscenza o meno della lingua italiana. L'uso intercambiabile di "straniero" e "non italofono" all'interno dei documenti scolastici e della letteratura specialistica si può dire oggi



tendenzialmente superato. Resta però la percezione che quello della lingua sia *il problema* alla base di molte delle difficoltà che si trovano ad affrontare alunni e insegnanti in contesti scolastici eterogenei, con una forte presenza di alunni non italiani. Ma chi sono veramente gli alunni non italo-foni?

In realtà, nell'anno scolastico 2018-2019 il 64,5% degli alunni censiti dal MIUR come stranieri, in quanto senza cittadinanza italiana, erano nati in Italia (Fonte: Ministero dell'Istruzione - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica). Inoltre, come ben sa chi insegna in scuole secondarie di primo e secondo grado con un alto tasso di alunne e alunni non italiani, la maggior parte di quelli che non sono nati in Italia vi risiedono comunque fin da piccoli e in molti casi hanno già frequentato un ciclo scolastico in Italia.¹ Insomma, oggi tra le alunne e gli alunni senza cittadinanza italiana quelli re-

¹ Nell'A.S. 2018-2019 soltanto l'1,9% degli alunni con cittadinanza non italiana erano entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano nel corso della scuola primaria. Nella scuola secondaria, la percentuale dei neo-arrivati sul totale degli alunni con cittadinanza non italiana è stata del 4,9% nella secondaria di primo grado e 4,2% in quella di secondo grado (Fonte: Ministero dell'Istruzione - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica).

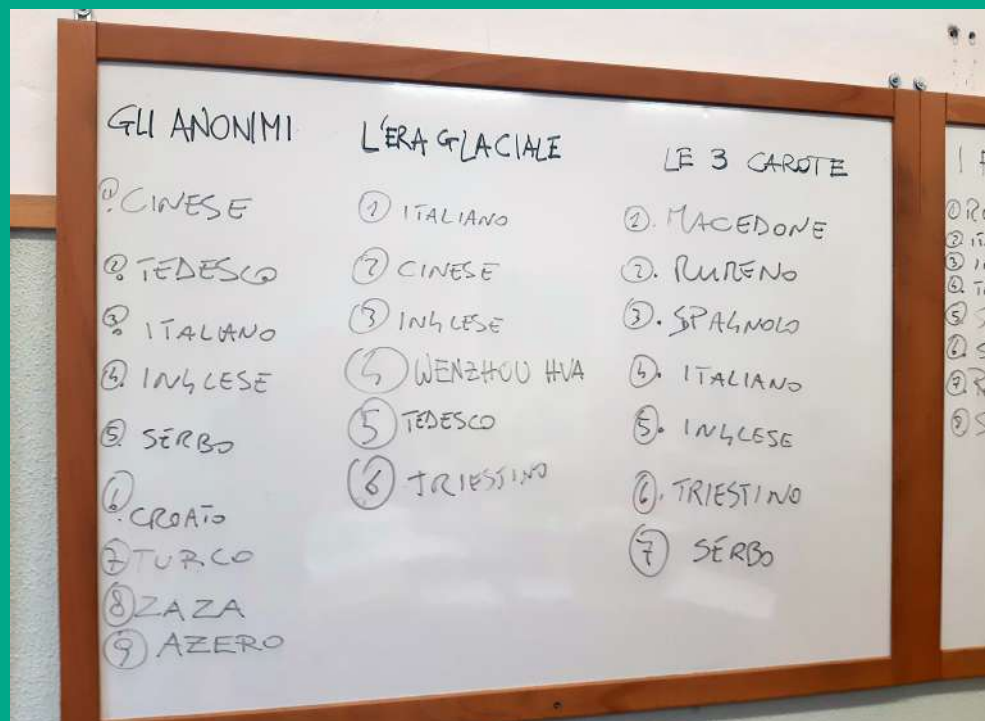
a lavorare sugli aspetti linguistici, una speculare valorizzazione delle cosiddette STEM, acronimo della lingua inglese con cui ci si riferisce alle discipline tecnico-scientifiche (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) che, utilizzando anche vocabolari e lessici meno 'nazionalistici', sono di più facile accesso su scala internazionale, come d'altronde testimonianza la grande diversità linguistica e culturale delle comunità scientifiche nei settori STEM rispetto alle discipline umanistiche.

Monolinguisimo e multilinguismo

Nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, pubblicate dal MIUR nel febbraio 2014, leggiamo che "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; la valorizzazione, quando è possibile, della diversità linguistica." L'attenzione posta nei documenti ministeriali al riconoscimento e alla valorizzazione delle lingue d'origine, nell'ambito dei processi di acquisizione della lingua italiana, è sicuramente un punto di partenza importante. Il presupposto però resta quello di una classe monolingue (italiana) con un approccio di tipo binario (lingua italiana - L2 / lingua d'origine - L1). Sarebbe necessario un ulteriore passaggio, per superare questa visione.

In realtà, nel mondo la norma è il multilinguismo - inteso come *capacità di una persona di utilizzare, anche contestualmente, più lingue in diversi contesti* - non il monolinguisimo: oltre

almente "non italo-foni" sono davvero pochi e si contano fondamentalmente all'interno di una categoria più recentemente istituita all'interno del mondo della scuola, quella dei cosiddetti alunni "NAI", acronimo con cui vengono identificati i "Nuovi Arrivi in Italia". L'inserimento di un alunno che non parla affatto l'italiano, spesso e volentieri ad anno scolastico inoltrato, rappresenta sicuramente una grossa sfida per gli insegnanti, oltre che per l'alunno stesso, soprattutto in un contesto strutturale in cui spesso mancano le risorse che sarebbero necessarie. Tuttavia, si tratta di casi numericamente residui - ad esempio, su 108 alunni/e stranieri iscritti nell'anno scolastico 2018-2019 alla scuola secondaria di primo grado "F.lli Fonda Savio - Manzoni" di Trieste soltanto sette erano nuovi arrivati - e sarebbe senz'altro fuorviante inquadrare in termini di scarsa conoscenza dell'italiano il tema della dispersione scolastica tra gli alunni "con background migratorio". Forse, per contrastare la dispersione scolastica e promuovere ulteriormente l'inclusione, potrebbe essere utile, oltre a continuare



Nomi scelti dalle squadre di alunni e alunne con elenco di lingue parlate all'interno di ciascun gruppo.

la metà della popolazione mondiale usa quotidianamente due o più lingue. Questo significa che le persone bilingui o plurilingui sono molte di più di quelle monolingui e che molti più bambini vengono educati durante almeno una parte della loro istruzione formale attraverso l'uso di una seconda lingua - o di una lingua acquisita in un secondo momento - di quanti vengono educati esclusivamente nella loro prima lingua (Pennycook 2010).

È a partire da questo tipo di considerazioni che in alcune classi della scuola secondaria di primo e di secondo grado di Trieste abbiamo proposto un percorso che ha permesso a ragazze, ragazzi e insegnanti coinvolti di ricono-

scere e riflettere sulla natura prevalentemente polilinguistica delle realtà in cui sono immersi, anche a scuola. L'obiettivo era quello di far emergere e di valorizzare quanto più possibile il patrimonio linguistico presente all'interno della classe e nei loro commenti, a conclusione dell'esperienza, questa consapevolezza è emersa con chiarezza.

L'idea astratta e irraggiungibile di un monolinguisimo o bilinguismo "perfetto", indistinguibile dall'uso nativo, è stata da tempo superata. Il patrimonio linguistico di una persona non viene più considerato come un sistema solido e immutabile, ma come una costellazione fluida, dove l'egemonia di una lingua sull'altra,

“ riflettere sulla natura prevalentemente polilinguistica delle realtà in cui sono immersi, anche a scuola.

la gerarchia interna tra diverse lingue, il grado di padronanza assoluto e relativo, variano continuamente nel tempo e nello spazio. In quest'ottica, le competenze linguistiche già acquisite da un'alunno o da un alunno, qualunque sia la lingua d'origine, rappresentano dei saperi, dei punti di forza (Banks 2009).

Sebbene la scuola spesso ignori o non riconosca la situazione linguistica degli alunni con background migratorio e le loro competenze nelle lingue d'origine, molti di loro in realtà praticano quotidianamente - spesso anche a scuola - l'alternanza tra due o più codici linguistici (basti pensare al ruolo del dialetto triestino e al suo potenziale aggregativo). Mentre alcune lingue d'origine sono almeno evocate, nominate, riconosciute - ad esempio lo spagnolo, ma anche il cinese - altre sono, se non completamente ignorate, quanto meno considerate strane, lontane, dalle forme e scritture bizzarre. Quanti di noi sanno come si scrive in urdu, cingalese, serbo o albanese? Eppure, nella nostra regione la presenza di alunni che conoscono e usano quotidianamente queste lingue è cospicua. Quando una lingua "materna" viene silenziata, o diventa clandestina o marginale, il messaggio che viene dato è "se non sai l'italiano, non sai, in generale" (Favaro 2004). Chiaramente questo messaggio ha un impatto non solo sulle capacità comunicative ma anche sull'auto-percezione identitaria e sulla rappresentazione di un'appartenenza visuta ma non riconosciuta (Altin, Virgilio 2016).

Vantaggio cognitivo e modello difettivo

I bambini bilingui a scuola ottengono risultati migliori in tutte le materie rispetto a quelli monolingui, come ormai documentato da moltissimi studi, condotti in diversi paesi e diversi contesti (Fabbro 1996). Le ricerche degli ultimi decenni nel campo delle neuroscienze hanno ampiamente dimostrato che l'apprendimento di una nuova lingua comporta un importante vantaggio cognitivo in tutte le fasi della vita, dalla prima infanzia fino all'età adulta e, come dimostrano gli studi più recenti sulla malattia di Alzheimer, persino in età avanzata. Eppure, molti bambini e adolescenti bilingui spesso ritengono che la lingua che parlano in casa non abbia alcun valore all'interno del sistema educativo, ma ne abbia soltanto nelle loro comunità di appartenenza. Secondo uno studio del 2007 dell'Institute of Education di Londra, i bambini che a casa parlano una lingua minoritaria spesso si identificano come monolingui, a causa del "modello difettivo" generalmente associato nella scuola al bilinguismo (Mehmedbegovic 2017, p. 546).

Nei percorsi di ricerca-azione portati avanti nelle scuole triestine è emerso chiaramente come esistano lingue "di serie A" e lingue "di serie B", percepite come tali dagli stessi ragazzi e ragazze che le parlano. Si tratta di lingue minoritarie nel contesto dei rapporti numerici e di potere delle diverse comunità presenti sul territorio di riferimento. Da qui lo stupore, la sorpresa e in alcuni casi anche la strenua resistenza o persino il rifiuto categorico di alcuni dei partecipanti di fronte alla nostra richiesta di parlare lingue come il romanes, l'arabo o il bamiléké davanti ai loro compagni e insegnanti, persino in una classe dove la lingua più parlata in famiglia non è l'italiano ma il serbo.

Restando quindi nella nostra regione, in una realtà sempre più proiettata verso Est sul piano economico e commerciale, ma anche culturale, è sorprendente che nella scuola la perfetta padronanza di una o più lingue “orientali”, quali ad esempio le lingue slave, l'albanese, il turco, il cinese, ecc., venga strutturalmente affrontata con un approccio “difettologico” (Favaro 1992) – cioè come non (perfetta) padronanza della lingua italiana – invece di essere riconosciuta e valorizzata.

Chi decide cosa vale e cosa non vale per avere successo a scuola? Per quale motivo parlare correntemente una o più lingue slave o orientali (polacco, serbo, cinese, arabo ecc.) vale poco o nulla, mentre risulta fondamentale frequentare corsi di tedesco pomeridiani o d'inglese durante le vacanze estive? Come mai proprio le competenze oggi più richieste nel mondo del lavoro non vengono riconosciute, né vengono valorizzati saperi e competenze degli alunni stranieri? Penalizzando siste-

maticamente e strutturalmente gli alunni e le alunne stranieri di fatto li si esclude dall'accesso ad armi pari - se non dall'accesso *tout court* – alle opportunità che ci riserva la società in cui viviamo, proteggendo e favorendo così i figli delle classi sociali con maggior capitale culturale ed economico che, grazie alle esperienze di intercultura all'estero, riservate all'élite cosmopolita, di fatto accumulano capitale esperienziale e relazionale. In questo senso, la classe sociale di provenienza pesa e condiziona molto più dell'origine o della lingua, creando un determinismo classista, piuttosto che di differenza linguistico-culturale. Si eredita effettivamente uno svantaggio strutturale di generazione in generazione, tanto che si parla di “razzializzazione” dei migranti (Balibar 2007), intendendo con ciò un processo attraverso cui vengono attuate politiche discriminatorie che riproducono gerarchie sociali, politiche e culturali assegnando risorse unilaterali a gruppi come identità fisse e naturali: italiani vs. im-

migrati, senza considerare la compresenza nello stesso scenario e i diritti ad uguali canali di accesso, soprattutto ai canali di formazione.

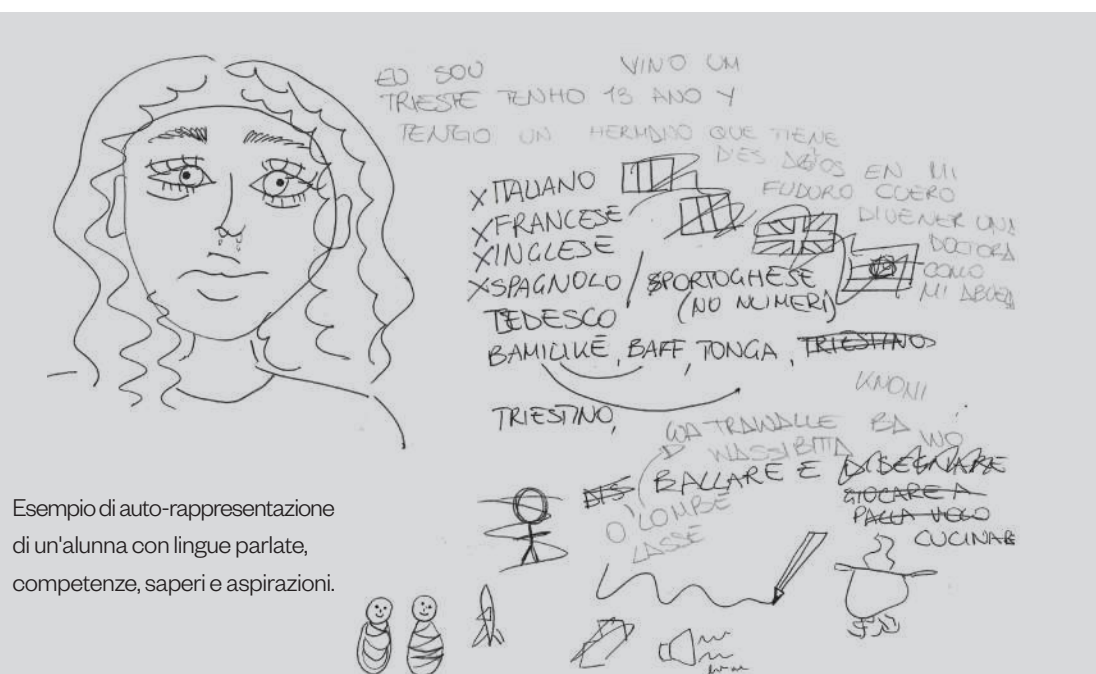
La classe monolingue

La realtà scolastica che vivono quotidianamente le alunne e gli alunni nella stragrande maggioranza delle scuole italiane è ancora rigidamente ancorata al presupposto della classe monolingue come norma. Anche se si sottolinea l'importanza di avere un percorso formativo plurilingue, questo contempla unicamente la mobilità formativa in uscita (programma Erasmus, vacanze studio all'estero, gite di istruzione ecc.) e mai in entrata. Ed è a partire da questo equivoco, o paradosso, che il percorso scolastico di tante alunne e alunni senza cittadinanza italiana è spesso segnato da mille difficoltà, da ritardi, percorsi tortuosi e abbandoni, in una sorta di profezia che si autoavvera.

La classe monolingue italoфона, pur essendo ormai più l'eccezione che la regola nella maggior parte delle scuole italiane, continua nonostante tutto a funzionare da norma e a rappresentare per molti insegnanti una sorta di standard rispetto al quale situazioni differenti costituiscono anomalie da normalizzare al più presto. Le lingue diverse dall'italiano entrano di diritto nella scuola solo come lingue *straniere*, cioè lingue di studio, apprese, non *parlate*. Questa differenza è emersa in maniera evidente nei già citati percorsi di ricerca azione che abbiamo intrapreso in alcune scuole secondarie triestine, in cui abbiamo chiesto ai ragazzi e alle ragazze delle classi coinvolte di mappare il proprio patrimonio linguistico e di utilizzare il maggior numero possibile di lingue conosciute per una breve autopresentazione.

Nelle classi caratterizzate da una consistente presenza di alunni e alunne senza cittadinanza italiana, per quanto in larga maggioranza nati a Trieste, abbiamo prevedibilmente riscontrato una grande eterogeneità linguistica. Ma, soprattutto, in queste classi i ragazzi hanno *usato* diverse lingue - in molti casi anche cinque o sei lingue all'interno della stessa presentazione - per raccontarsi, talvolta anche elencando tutte le lingue che conoscevano e che *parlavano*. Mentre invece le presentazioni delle ragazze e dei ragazzi di un liceo, caratterizzato da un'estrema omogeneità culturale e linguistica di provenienza, quasi invariabilmente hanno elencato le tre lingue straniere *studiate*, concentrandosi poi sulla correttezza dell'esposizione molto più che sul contenuto della comunicazione. In questo senso la differenza nell'uso funzionale delle lingue sottolinea che ci sono diversi modi di apprendere la seconda, terza e quarta lingua, che non necessariamente si trasferisce attraverso i libri di testo.

Lo status di materia curricolare riservato esclusivamente alle lingue “forti” o dominanti (italiano, inglese, tedesco, francese, spagnolo) non fa che riprodurre rinforzare una gerarchia delle lingue, classificando automaticamente le altre lingue come “deboli” o minoritarie e relegandole ai gradini più bassi della scala gerarchica. Questa distinzione implicita tra lingue forti e lingue deboli, tra l'altro, appiattisce e trascura altre forme di differenziazione linguistica, impedendo ad esempio di riconoscere e valorizzare la particolare “produttività” di alcune lingue, come ad esempio le lingue slave o lo swahili, la cui conoscenza apre a un gran numero di altre lingue. Nel percorso che abbiamo fatto in alcune scuole triestine, l'utilizzo e il riconoscimento di così tante lingue spes-



Esempio di auto-rappresentazione di un'alunna con lingue parlate, competenze, saperi e aspirazioni.

so considerate minoritarie – o sicuramente meno prestigiose – ha permesso di mettere in discussione l'implicita gerarchia delle lingue comunemente accettata e di far uscire dalla marginalità lingue fino a quel momento relegate tra le mura domestiche.

Il paradosso è che la scuola, riproducendo forme di esclusione strutturali verso gli alunni con background migratorio – ad esempio attraverso la finzione della classe monolingue come norma e standard di perfezione a cui aspirare – di fatto non riconosce e non valorizza proprio quelle competenze individuali e trasversali che invece rappresenterebbero realmente un valore aggiunto nel mercato del lavoro su scala globale, tanto più in un contesto transfrontaliero come quello della nostra regione. Forse è proprio la definizione di italiano “L2”, cioè *seconda* lingua, ad essere fuorviante, perché presuppone un monolinguisimo di partenza, o più in generale uno standard monolingue in cui *normalmente* si conosce e si usa quotidianamente soltanto una lingua, cosa che invece come abbiamo visto raramente è la norma. Per questo, proprio in virtù del riconoscimento del multilinguismo diffuso, nell'insegnamento della lingua inglese invece che di “inglese come seconda lingua” (ESL) si parla spesso di “inglese per chi parla altre lingue” (ESOL – English to Speakers of Other Languages).² Potremmo anche noi coniare un'espressione che superi l'idea del monolinguisimo come norma e riconosca il contesto polilinguistico in cui si muovono molti ragazzi e ragazze che frequentano le nostre scuole, qualcosa come “IPAL” (italiano per parlanti di altre lingue) o, volendo mantenere una rappresentazione numerica, “italiano L(n+1)”. La differenza è quella che in-

tercorre tra il plurilinguismo, inteso come somma di tante lingue diverse che procedono per compartimenti separati e il polilinguismo che descrive un ambiente comune in cui si parlano più lingue, senza la rigidità di porre steccati tra i diversi flussi comunicativi (Pennicook 2012).

Il silenzio assordante dei nuovi arrivati

Per gli insegnanti e gli educatori che si trovano a dover gestire l'inserimento di un nuovo arrivato, il problema che si pone con maggiore evidenza è effettivamente la lingua e la gestione comunicativa. Questo testimonia la frustrazione nella comunicazione, o meglio, la sua assenza. La non padronanza della lingua italiana e, soprattutto, i silenzi dei nuovi arrivati rappresentano un forte segno di alterità, una diversità più visibile e meno facile da neutralizzare rispetto a quella degli alunni italiani, anch'essi diversi tra loro ma pur sempre riconducibili ad una rassicurante idea di alunno medio. È un silenzio che fa rumore, nel senso che spesso è l'unico modo in cui possono farsi sentire (Zoletto 2007). Dietro molti dei discorsi sull'italiano L2 e delle soluzioni proposte o invocate si cela il desiderio di un dispositivo esterno e quasi magico che renda gli alunni e le alunne provenienti da famiglie migranti pienamente “adatti” alle classi italiane fin dall'inizio (Acquistapace 2014). Ma in realtà non esistono scorciatoie e non si può sfuggire alla necessità che la scuola si adatti a sua volta alle esigenze degli alunni e delle alunne arrivati da poco in Italia.

Nella scuola, spesso la conoscenza della lingua italiana è considerata un prerequisito per poter imparare qualsiasi altra cosa e per poter

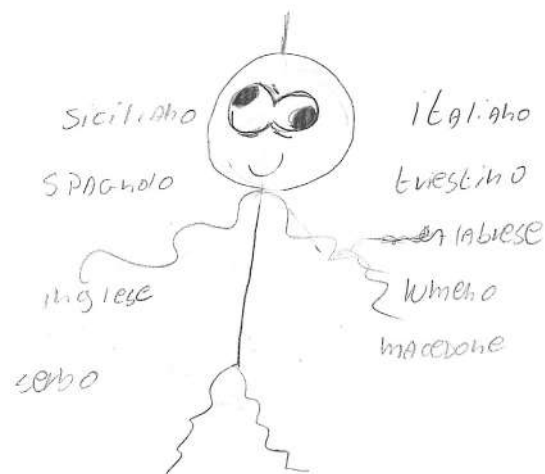
seguire con profitto, ad esempio, anche le lezioni di matematica, di educazione artistica o di musica. Di qui l'ansia di far imparare ai nuovi arrivati l'italiano prima possibile; l'idea, in linea di massima, è che si debba prima imparare l'italiano, e poi, attraverso di esso, i contenuti delle materie. Questo è tanto più necessario quanto più i metodi didattici utilizzati sono incentrati sul linguaggio verbale. Ma la questione, forse, non è soltanto quella di un uso eccessivo del linguaggio verbale, ma anche dell'uso di un *certo* tipo di linguaggio verbale. Nella nostra cultura, sono considerati più nobili o addirittura più veri i discorsi che tendono ad utilizzare pensiero astratto e generalizzazioni che si elevano al di sopra del contesto, del caso particolare e dell'esperienza vissuta. Così, nella scuola capita spesso che i quesiti delle prove di verifica mirino alla conoscenza del linguaggio specifico più che alla comprensione dei contenuti di una disciplina. Le verifiche preparate in questo modo sono più facili da correggere e la valutazione che ne scaturisce sembra più oggettiva; ma il messaggio che viene recepito dagli alunni – tutti gli alunni, italiani madrelingua e non – è che ricordare la parola “congiuntivo trapassato” sia molto più importante che saper usare questo tempo verbale nei contesti appropriati. Il famoso scollamento fra l'apprendimento scolastico e la “realtà”, quindi, non si combatte soltanto trattando temi di maggiore attualità sociale o sviluppando competenze immediatamente spendibili nel mercato del lavoro, ma anche cercando di restituire alle alunne e agli alunni la sensazione di stare davvero imparando qualcosa, e non soltanto una nuova parola (Acquistapace 2014).

Far emergere e valorizzare il patrimonio della classe

La finzione della classe monolingue, oltre ad andare in senso contrario rispetto alle politiche di indirizzo dell'Unione Europea che promuovono il multilinguismo,³ di fatto mina alla base le reali e concrete opportunità di partecipazione alla pari e di inclusione delle alunne e degli alunni “con background migratorio”. Il consiglio che possiamo dare è di aprirsi ad un'osservazione e una lettura onesta della realtà – scolastica ma non solo – in cui siamo immersi, senza rifugiarsi nella apparentemente rassicurante, ma terribilmente fuorviante, finzione della classe monolingue come standard o modello a cui tendere. Riconoscere e spostare l'attenzione su quello che c'è – non solo su ciò che manca – e costruire su quello può essere gratificante non solo per gli alunni ma anche per gli insegnanti.

² Cfr. <https://resilienteducator.com/degrees/teaching-english-degrees-certifications/>

³ Si veda ad esempio l'iniziativa Giornata Europea delle Lingue promossa dal Consiglio d'Europa, <https://edl.eoml.at>



Cucinare, giocare a calcio, nuotare, giocare a Fortnite

Attività da proporre alla classe

Mappatura del patrimonio linguistico della classe: individuare ed elencare tutte le lingue (inclusi i dialetti)⁴ conosciute, parlate, ascoltate, usate - in maniera attiva o passiva - e a cui si viene esposti durante attività sia formali sia informali a scuola, in famiglia, nel tempo libero. L'attività può essere approfondita esplorando le associazioni tra una lingua e le attività o persone con cui viene usata quella lingua.

⁴ Il linguista della Columbia University John McWhorter sottolinea come non esistano criteri oggettivi per distinguere le lingue dai dialetti. Si veda <https://www.theatlantic.com/international/archive/2016/01/difference-between-language-dialect/424704/> (consultato il 29 aprile 2021)

Quale famiglia?

In Italia, la famiglia e la scuola sono le due principali agenzie educative. Il rapporto e la comunicazione con le famiglie sono al centro dei progetti educativi della scuola e, spesso, vi sono individuati dei potenziali elementi di criticità, soprattutto quando si parla di alunni "con background migratorio". Tanto più che oggi la comunicazione tra scuola e famiglie si concentra in misura crescente su aspetti formali, che rappresentano soprattutto un adempimento burocratico – moduli di autorizzazione, assenso, consenso, ecc. da firmare - per stabilire delle responsabilità di natura prevalentemente giuridica, lasciando poco spazio ad una comunicazione reale e concreta, che metta al centro le persone e le relazioni.

Per poter mettere in atto una comunicazione efficace dobbiamo però innanzitutto capire di che famiglia stiamo parlando. In altre parole, qual è l'idea di famiglia implicita in questi discorsi? Può sembrare una questione astratta ma in realtà la risposta a questa domanda ha dei risvolti estremamente concreti nella vita delle persone, come molti di noi hanno potuto constatare nell'ultimo anno. Infatti, con la fine del lockdown nel maggio 2020 e l'inizio delle fasi successive di contenimento della pandemia di coronavirus, improvvisamente stabilire chi fosse un "congiunto", cioè chi facesse parte della famiglia, è diventata una questione tutt'altro che accademica, che ha rivelato tra l'altro l'inadeguatezza degli strumenti giuridici e lessicali a nostra disposizione per descrivere e rappresentare l'insieme delle relazioni affet-

tive che ognuno di noi fa confluire più o meno consapevolmente nel termine *famiglia*. Se, da un lato, "congiunti" è stata la parola magica che ha sdoganato le uscite di milioni di italiani dal 4 maggio 2020 e poi di nuovo durante il periodo natalizio, dall'altro ci si è inevitabil-



mente chiesti: chi sono i congiunti? Le polemiche e le discussioni che si sono scatenate sui social media e sui mezzi di comunicazione in generale hanno messo in luce un vuoto normativo, evidenziando al tempo stesso come spesso le definizioni normative non tengano conto delle pratiche e del vissuto quotidiano delle persone, finendo così per produrre uno scollamento ed un divario incolmabile rispetto alla realtà che dovrebbero normare.

Il governo si è quindi affrettato a specificare che i "congiunti" cui fa riferimento il DPCM del 26 aprile 2020 ricomprendono: i coniugi, i partner conviventi, i partner delle unioni civili,

le persone che sono legate da uno stabile legame affettivo, nonché i parenti fino al sesto grado (per esempio, i figli dei cugini tra loro) e gli affini fino al quarto grado (per esempio, i cugini del coniuge). Da notare che questo chiarimento, nel tentativo di smorzare le polemiche e fugare i dubbi su chi abbia o non abbia il diritto di incontrarsi, ha espressamente incluso tra i “congiunti” le persone che sono legate da uno stabile legame affettivo. Ma una tale precisazione, in realtà, non ha fatto che generare ulteriori dubbi e discussioni, rivelando in maniera improvvisa e potente come le pratiche e il vissuto quotidiano delle persone sfuggano di fatto a rigide definizioni o categorizzazioni e come la famiglia sia un insieme di relazioni non facilmente classificabili e comunque in continuo divenire.

Siamo abituati a pensare alla famiglia come a qualcosa di naturale e di universale, qualcosa di talmente ovvio e scontato che non ha bisogno di definizioni. Ma siamo sicuri che l'idea di famiglia che ognuno di noi ha sia universalmente condivisa e trovi effettivamente una corrispondenza con ciò che osserviamo se ci guardiamo intorno? In altre parole, siamo sicuri che esista una idea di famiglia e una famiglia ideale?

Se ci riflettiamo, oggi nella nostra società l'idea di cosa sia o non sia una famiglia, per quanto non necessariamente condivisa e universale, è spesso condizionata dalla crescente preoccupazione per i legami “biologici” o “genetici”. Cosa c'è di più naturale di un figlio e del rapporto che lo lega ai suoi genitori? L'antropologia ci mostra che in realtà non c'è niente di naturale. Il repertorio etnografico abbonda di esempi più o meno “estremi” (dal nostro punto di vista), dai Mosuo della Cina sud-occidentale ai Betsileo

del Madagascar, dai Nayar del Kerala (India) agli Igbo della Nigeria, ma non è affatto necessario andare a cercare così lontano, frugando tra culture che appaiono “esotiche” al nostro sguardo etnocentrico (Aime 2016).

Da piccola, negli anni Settanta, trascorrevi diversi mesi all'anno con la mia nonna materna, che viveva in un'altra città, e con lei frequentavo abitualmente mio zio e la famiglia di sua moglie. Mia zia aveva una sorellina che all'epoca era un po' più grande di me e con cui giocavo spesso. Anni dopo, ho scoperto che Anna non era la sorella minore di mia zia ma era “in realtà” sua nipote, una figlia che il fratello di mia zia e la sua fidanzata dell'epoca e attuale moglie avevano avuto da adolescenti e che i genitori di mia zia, cioè i nonni di Anna, avevano cresciuto in tutto e per tutto come una figlia. Anna, infatti, li ha sempre chiamati *mamma* e *papà*, mentre ha sempre chiamato per nome quelli che legalmente e biologicamente erano i suoi “veri genitori”, ai quali era affettivamente molto legata e con cui si relazionava in un certo senso come con dei fratelli maggiori.

Nel riportare questa testimonianza, abbiamo messo le espressioni *in realtà* e *veri genitori* tra virgolette perché questa storia, tutt'altro che eccezionale, evidenzia chiaramente come la realtà e la verità siano dei concetti molto relativi, soprattutto quando parliamo di relazioni tra persone o gruppi di individui, come nel caso della famiglia e dei legami di parentela. D'altra parte, l'antropologia ci insegna che non tutte le società e non tutti i gruppi fanno differenza tra vincoli di parentela “reali” (cioè biologici e basati sulla procreazione) e vincoli di parentela socialmente costruiti, o che comunque non tutte le società danno importanza a questa differenza.

Pensiamo a quello che è oggi l'atteggiamento di molti italiani nei confronti dell'adozione e dei vincoli di parentela. Spesso attraverso i media sentiamo distinguere tra madri biologiche e madri adottive, tra padri biologici e papà “del cuore”, cioè padri adottivi o patrignini che “sono stati come veri padri” per qualcuno. La cultura dominante nella società italiana tende a promuovere il concetto secondo il quale i vincoli di parentela dovrebbero essere di tipo biologico, dimostrando diffidenza nei confronti della costruzione sociale dei legami di parentela. Ma è sempre stato così? Quanto pesa l'influenza culturale degli Stati Uniti che vede la progressiva imposizione del paradigma scientifico a qualsiasi aspetto della vita e delle relazioni umane? L'enfasi occidentale sugli aspetti più prettamente “biologici” della parentela è particolarmente evidente nel recente proliferare dei test sul DNA, anche in questo

caso con gli Stati Uniti che fanno da apripista. Il confronto interculturale ci consente di renderci conto che non sempre biologia e vincoli di parentela convergono e che non sempre ciò è necessario.

Istituzione naturale o costruzione sociale?

L'idea che la famiglia sia un prodotto della natura, e che di conseguenza esista un modello “naturale” di famiglia, si fonda sull'evidenza del rapporto di procreazione, cioè su una relazione biologica. In realtà, studi empirici hanno attestato che in molti gruppi umani si attribuisce lo status di parenti a persone con le quali non sussiste alcuna relazione biologica, dimostrando che qualsiasi relazione di parentela, persino quella genitoriale, può essere costruita.

ita anche dopo la nascita, attraverso azioni o procedure simboliche appropriate culturalmente.

Se per procreare ci vuole l'unione di un uomo e di una donna – e questo è un fatto biologico – è altrettanto evidente che la procreazione in sé non fa necessariamente una famiglia, come emerge ad esempio dal film documentario “La teoria svedese dell'amore”, di Erik Gandini. Il manifesto “La famiglia del futuro”, proposto dal parlamento svedese nel 1972, auspicava la realizzazione di una società che si potesse evolvere grazie all'indipendenza e all'autonomia dei singoli individui. La famiglia del futuro sarebbe stata dunque composta da un insieme di individui autonomi, liberi l'uno dall'altro grazie alla propria autosufficienza. Oggi la Svezia è un paese in cui quasi la metà della popolazione vive da sola e anche la creazione della famiglia, sempre più di frequente monoparentale, è una questione da risolvere autonomamente. La materia prima arriva dalla banca del seme e si scopre che donare sperma è considerata una sorta di attività altruistica per la perpetuazione della specie. Ma i limiti del sistema fondato sull'indipendenza vengono amaramente illustrati dal film, perché vivere da soli significa anche morire da soli, consegnarsi all'oblio senza mancare a nessuno, letteralmente dileguarsi senza lasciare traccia.

La famiglia, l'insieme di persone che partecipano intimamente gli uni delle vite degli altri, è una costruzione sociale culturalmente significativa che *include* le determinazioni biologiche, ma si estende molto al di là della biologia, al punto che le relazioni non biologiche diventano preponderanti rispetto a quelle di procreazione (Sahlins 2014). La parentela, cioè, è un sistema simbolico che riveste di senso

il dato biologico, conferendogli l'apparenza di fatto naturale. L'antropologia ci mostra che le nozioni del senso comune relative ai parenti, alla famiglia, al “sangue”, ecc., non sono che varianti locali di costrutti culturali e norme sociali che risolvono il grande problema di assegnare un individuo, al momento della nascita, a un gruppo che si prenderà cura di lei o di lui, gli conferirà diritti e doveri, lo sosterrà in caso di necessità (Vatta 2012).

Nella vita reale, al di là dei legami biologici effettivi o presunti, l'appartenenza a una famiglia si costruisce attraverso una grande varietà di modi, che contribuiscono alla creazione sociale e culturale di relazioni di parentela anche fuori dalla nascita. Ad esempio, attraverso la convivialità, cioè la condivisione di cibo, il vivere insieme, la condivisione di esperienze e di ricordi, lo scambio reciproco di atti di affetto, il lavorare insieme, l'adozione, l'amicizia, le sofferenze comuni, ecc. Le modalità sono pressoché infinite, secondo il principio che se una relazione di parentela non esiste, la si può creare (Remotti 2008).

Famiglia e nucleo familiare

Nelle società occidentali, la famiglia nucleare rappresenta pressoché l'unico gruppo parentale definito che funziona come prototipo di riferimento. Questa forma di nucleo familiare è caratteristica di molte nazioni moderne come risultato della mobilità geografica associata all'industrialismo; in queste società, solo una minima parte della popolazione si dedica all'agricoltura mentre la maggior parte delle persone non è legata alla terra e mette in vendita la propria forza lavoro sul mercato, spesso spostandosi nei luoghi dove sono disponibili

posti di lavoro e occupazioni retribuite. Oggi la maggior parte degli abitanti dei paesi occidentali abbandona la famiglia d'origine, quella in cui sono nati, per frequentare l'università o per lavorare; la separazione dalla famiglia d'origine è considerata una fase inevitabile, auspicabile e in un certo senso “naturale”, spesso seguita dalla creazione di una nuova famiglia nucleare con un partner e/o eventuali figli. Anche in Italia, sono sempre più numerose le coppie che vivono distanti dai rispettivi genitori; il loro luogo di residenza è determinato dal lavoro o più in generale dalle loro scelte di vita, come ad esempio vivere all'estero dopo un percorso di studio o altre esperienze in altri Paesi. Ma anche all'interno della nostra società vi sono delle differenze, spesso legate a fattori socio-economici. Ad esempio, tra gli occidentali appartenenti al ceto medio vi è una preferenza culturale per il modello di residenza neolocale – cioè separata dalla famiglia di origine – che è testimoniata dalla sua prevalenza statistica in questa classe sociale. Viceversa, tra le classi meno abbienti l'incidenza di nuclei familiari che si basano su famiglie estese, cioè che includono parenti che non appartengono alla famiglia nucleare, risulta maggiore rispetto a quanto avviene per il ceto medio.

Tornando alla scuola, il confronto con famiglie con una storia più o meno recente di immigrazione dai vari “sud” del mondo, se da un lato ci può mettere di fronte alla debolezza strutturale della famiglia nucleare occidentale, al tempo stesso evidenzia i limiti di categorie burocratiche in cui spesso abbiamo difficoltà a far rientrare queste famiglie. Di fronte all'inadeguatezza delle categorie a nostra disposizione per descrivere e concettualizzare le molteplici

e mutevoli forme che può prendere la famiglia, ancora una volta può venirci in aiuto l'antropologia. Ad esempio, con il concetto di *gruppo domestico* o *household*, un'espressione che si riferisce alle persone che condividono un luogo in cui vivere e che possono avere, ma non necessariamente hanno, un legame di parentela. Una declinazione della *famiglia* apparentemente non contemplata istituzionalmente in Italia, come è emerso in tutta la sua concretezza con l'epidemia di COVID-19, che improvvisamente ci ha messo di fronte alla necessità di riconoscere e ricomprendere sotto l'ombrello della famiglia una molteplicità di situazioni di fatto che dimostrano concretamente come la *famiglia naturale* sia una categoria astratta che non solo non trova riscontro nelle pratiche ma che in realtà di *naturale* non ha niente, trattandosi come abbiamo visto di una costruzione sociale (Remotti 2019). Paradossalmente, la definizione di *famiglia* dell'ISTAT è decisamente più aderente alla realtà e non tanto lontana dal concetto antropologico di *gruppo domestico*. Infatti, il glossario dell'ISTAT⁵ definisce così la *famiglia*:

Insieme di persone legate da vincoli di matrimonio, parentela, affinità, adozione, tutela, o da vincoli affettivi, coabitanti e aventi dimora abituale nello stesso comune [...]. Una famiglia può essere costituita anche da una sola persona. L'assente temporaneo non cessa di appartenere alla propria famiglia sia che si trovi presso altro alloggio (o convivenza) dello stesso comune sia che si trovi in un altro comune italiano o all'estero.

Quindi, al di là di proclami più o meno ideologici e di vuoti normativi, quando sentiamo sciori-

5 <https://www.istat.it/it/metodi-e-strumenti/glossario>

nare dati sulla famiglia in Italia è di questo che stiamo parlando: un insieme di persone coabitanti legate da vincoli di varia natura, legale o affettiva. Viceversa, quello a cui spesso facciamo riferimento quando parliamo di *famiglia*, soprattutto in ambito scolastico, è quello che il glossario dell'ISTAT definisce, anche in questo caso in maniera precisa e puntuale, come *nucleo familiare*:

Insieme delle persone che formano una relazione di coppia o di tipo genitore-figlio. Si intende la coppia coniugata, unita civilmente o convivente, senza figli o con figli celibi o nubili, o anche un solo genitore assieme ad uno o più figli mai sposati. Nell'ambito di una famiglia possono esistere uno o più nuclei familiari, ma può anche non esservene nessuno, come è nel caso delle famiglie formate da un membro isolato (famiglie monocomponenti) o più membri isolati (altre persone residenti).

Così, per renderci conto di come la famiglia non sia qualcosa di naturale e universale - nello spazio e nel tempo - non serve necessariamente andare a caccia di esempi in qualche angolo remoto (rispetto a noi) del pianeta o guardare all'Italia di 60-70 anni fa, ma è sufficiente sfogliare l'ultimo rapporto ISTAT su popolazione e famiglie residenti in Italia, che ci restituisce un quadro in continua evoluzione e forse un po' inaspettato rispetto a quelle che sono le nostre percezioni.

Nel biennio 2018-2019 la tendenza alla semplificazione delle strutture familiari che ha interessato l'Italia negli ultimi decenni è confermata: all'aumento del numero di famiglie, cresciuto di oltre 4 milioni nel volgere di vent'anni, corrisponde una progressiva ridu-

zione della dimensione delle stesse per effetto soprattutto dell'aumento delle famiglie unipersonali. Le famiglie di persone sole oggi rappresentano oltre un terzo del totale e sono cresciute di oltre 10 punti percentuali negli ultimi venti anni; all'opposto, nello stesso arco di tempo si è ridotta la quota di famiglie di 5 e più componenti, che oggi rappresentano il 5,3 per cento del totale delle famiglie. L'effetto di queste tendenze è una diminuzione costante del numero medio di componenti della famiglia. [...]

*La gran parte delle famiglie, il 62,8 per cento, è composta da un solo nucleo familiare; si tratta soprattutto di coppie con figli - 33,0 per cento del totale delle famiglie - che un tempo rappresentavano la tipologia familiare più numerosa e che negli ultimi anni è stata raggiunta e superata dalle famiglie unipersonali. [...] Le famiglie senza nucleo rappresentano complessivamente il 35,6 per cento delle famiglie e sono costituite per la quasi totalità da persone che vivono da sole (il 33,3 per cento del totale delle famiglie) e per il 2,3 per cento da persone conviventi tra cui non sussistono legami di coppia o di tipo genitore-figlio. Le famiglie costituite da due o più nuclei restano una tipologia residuale, stabile al 1,5 per cento del totale delle famiglie residenti in Italia (ISTAT, *Annuario Statistico Italiano 2020*)⁶.*

⁶ <https://www.istat.it/it/archivio/251048>

Oggi (2020) in Italia

“ Nell'ambito di una famiglia possono esistere uno o più nuclei familiari, ma può anche non esservene nessuno, come è nel caso delle famiglie formate da un membro isolato

“ Nucleo familiare: insieme delle persone che formano una relazione di coppia o di tipo genitore-figlio

“ Famiglia: insieme di persone coabitanti legate da vincoli di matrimonio, parentela, affinità, adozione, tutela, o da vincoli affettivi

33%

famiglie **con figli**

35,6%

famiglie **senza**
nucleo familiare

↓
di queste

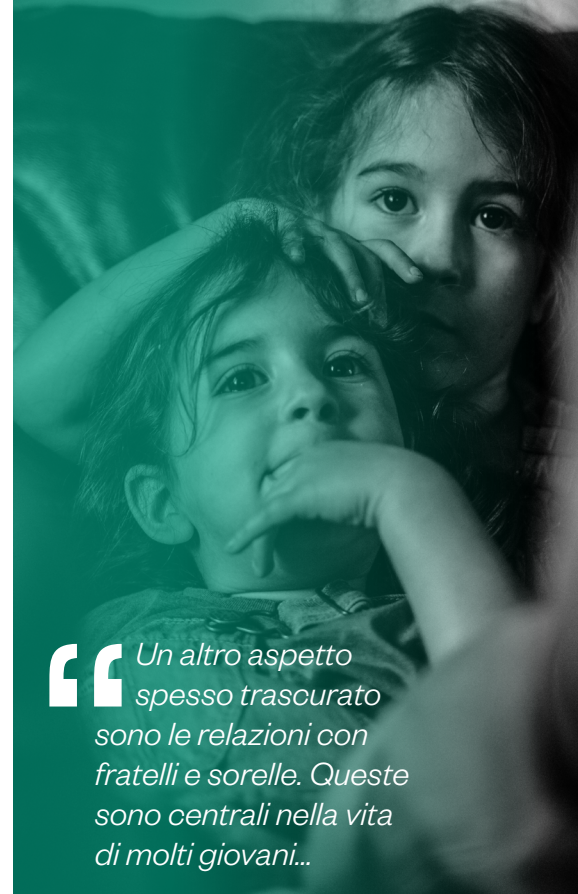
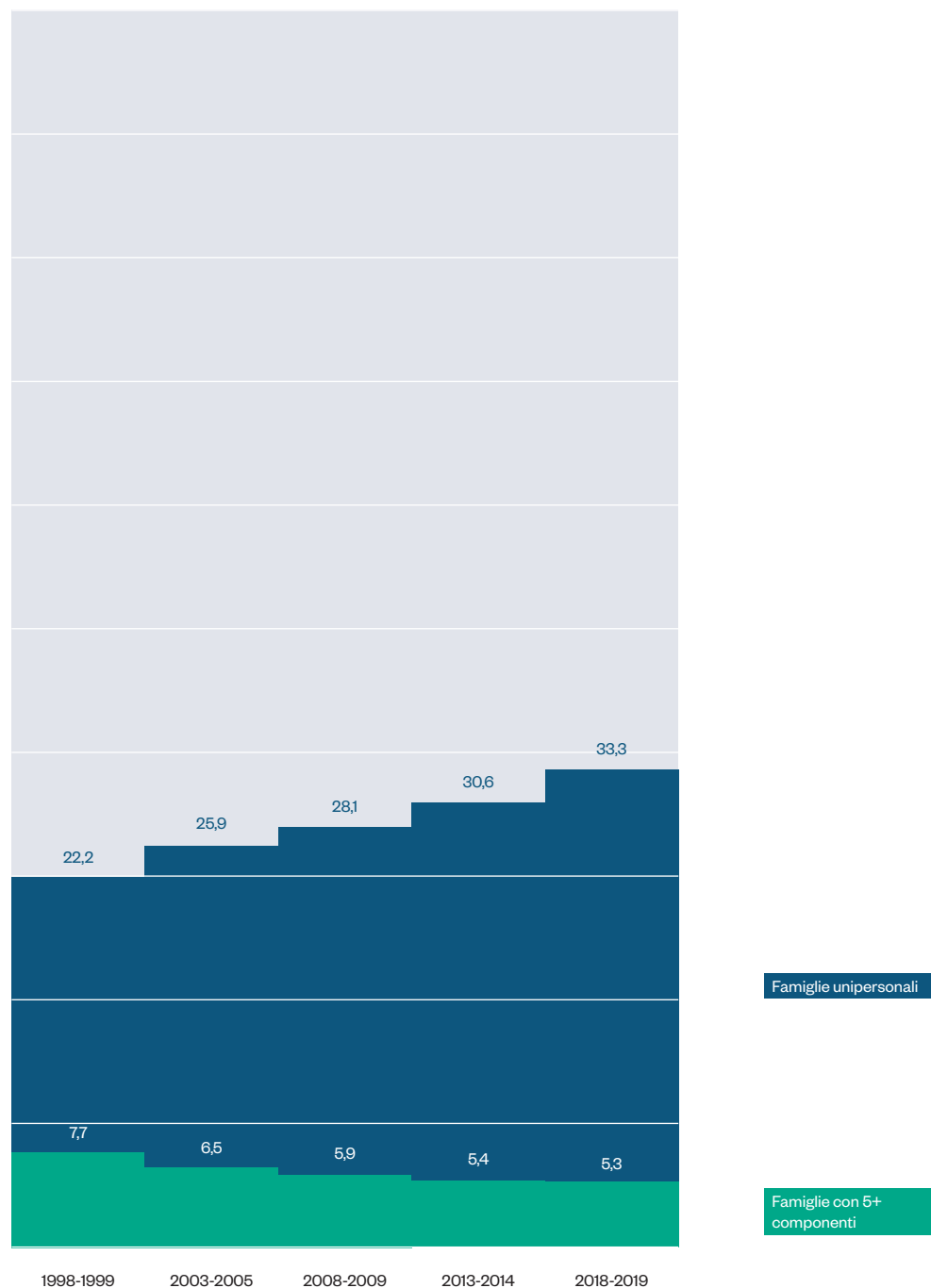
33,3%

costituite da **persone sole**

2,3%

costituite da
persone conviventi tra cui non sussistono legami di coppia o di tipo genitore-figlio

Famiglie unipersonali e con 5 o più componenti - Medie 1998-1999, 2003-2005, 2008-2009, 2013-2014 e 2018-2019; per 100 famiglie



“ Un altro aspetto spesso trascurato sono le relazioni con fratelli e sorelle. Queste sono centrali nella vita di molti giovani...”

Un cambio di prospettiva: dalla filiazione alla relazione

Gli esempi discussi fin qui ci impongono evidentemente un cambio di prospettiva, che ci porti a svincolare l'idea di famiglia dalla sua funzione generativa dando invece sempre più spazio alla relazione. Un cambio di prospettiva che l'antropologia ha recepito ormai da tempo, abbandonando la nozione classica di parentela come insieme di vincoli centrati su legami matrimoniali e di filiazione per adottare un approccio basato sulla relazionalità. Oggi gli antropologi non si occupano più di clan e lignaggi, ma di famiglie ricomposte (cioè formatesi da seconde unioni seguite a separazioni o divorzi), di unioni libere, sia eterosessuali che omosessuali, totalmente svincolate dal legame

matrimoniale, o ancora di famiglie omogenitoriali o elettive formate da persone dello stesso sesso. Si tratta di tipologie familiari che mettono radicalmente in discussione un'idea di parentela basata su un legame biologico, superando la centralità della procreazione e della complementarità tra i sessi per mettere invece al centro del vincolo di parentela l'amore, la cura, la protezione e il sostegno reciproco.

Scuola e famiglie

La scuola si confronta quotidianamente con idee di famiglia e realtà familiari estremamente varie ed in rapida evoluzione, che richiedono un'osservazione attenta e consapevole delle realtà sociali e delle pratiche esterne ma contigue alla scuola stessa. Ma prima ancora di riflettere ed esplicitare l'idea di famiglia sottesa nelle pratiche educative, c'è un altro aspetto nei rapporti tra scuola e famiglia che spesso si dà per scontato: si scrive *famiglie*, ma si legge *genitori*. Di fatto, nel rapporto istituzionale tra scuola e famiglia non c'è il riconoscimento di ruoli che non siano quelli genitoriali, come ad esempio quello di nonni o fratelli e sorelle, che pure rappresentano da sempre dei riferimenti importanti per alunne e alunni, se non dei veri e propri pilastri della gestione familiare in termini di cura e accudimento, ma anche educazione, dei minori. Eppure, soltanto i genitori sono gli interlocutori ufficiali della scuola, dai "colloqui con le famiglie" che di fatto, salvo rare eccezioni, sono pensati come colloqui con i genitori, alle elezioni dei rappresentanti di classe, a cui possono partecipare esclusivamente i genitori (o i tutori legali del minore). Con situazioni paradossali che creano una sorta di corto circuito, per cui spesso coloro che sono più

vicini, nel quotidiano, all'esperienza scolastica di un alunno ne sono formalmente esclusi e si sentono dei "supplenti" se non addirittura degli "usurpatori", mentre molti genitori sono costretti a rincorrere colloqui, riunioni, attività ecc. sentendosi quasi sempre in difetto e inadeguati perché non riescono a seguire come "dovrebbero" i propri figli.

Un altro aspetto spesso trascurato sono le relazioni con fratelli e sorelle. Queste sono centrali nella vita di molti giovani: sono incorporate nei loro pensieri e nelle loro pratiche e influenzano le loro percezioni ed esperienze educative. I rapporti tra fratelli possono attraversare gli ambiti domestici e scolastici, con i fratelli che spesso si aiutano a vicenda a scuola e i ragazzi che vengono (ri)conosciuti da insegnanti e alunni che in precedenza hanno incontrato i loro fratelli o sorelle. Anche quando dei fratelli non frequentano la stessa scuola nello stesso momento, il loro rapporto può essere trasferito a scuola in virtù della conoscenza della precedente esperienza di un fratello o di una sorella maggiore. Senza tralasciare che, nel considerare i progressi scolastici di un'alunna o un alunno, i fratelli possono talvolta rappresentare un ostacolo, in quanto termine di paragone e di confronto. Ciò nonostante, le analisi sociologiche hanno in gran parte trascurato il ruolo dei fratelli nelle esperienze scolastiche e negli orientamenti nel passaggio tra un ciclo scolastico e l'altro, concentrandosi invece sul ruolo dei genitori in questi processi.

Studi recenti dimostrano che i rapporti tra fratelli possono influenzare profondamente i percorsi educativi dei giovani, in quanto relazioni che accompagnano i ragazzi nel passaggio tra i contesti domestici e quelli scolastici (Davies 2019). L'esistenza di norme per quanto riguar-

da la responsabilità tra fratelli in base al genere o all'età/ordine di nascita crea poi un senso di prossimità a scuola, anche quando il rapporto tra due fratelli non è particolarmente "vicino", cioè caratterizzato da una relazione positiva, di intimità o condivisione di attività. E ancora, le somiglianze, soprattutto fisiche, tra fratelli rappresentano pubblicamente prossimità genetiche e relazionali, informando così la reputazione di cui gode un'alunna o un alunno tra compagni e insegnanti. Inoltre, la prossimità generazionale e domestica di fratelli e sorelle permette ai più giovani di imparare dalle esperienze scolastiche dei fratelli o sorelle maggiori. Tutte queste considerazioni evidenziano come nel relazionarsi con un alunno e con la sua famiglia sia importante tener conto anche di queste relazioni. In effetti, sono proprio questo tipo di relazioni a rappresentare simbolicamente e concretamente l'intreccio tra scuola e famiglia e ad aprire opportunità e percorsi di comunicazione tra questi due contesti.

Un altro aspetto da considerare è il *gap* generazionale tra i ragazzi e gli adulti di riferimento. Nel caso di famiglie con una storia di migrazione alle spalle, la questione intergenerazionale spesso è anche una questione interculturale che può sfociare in conflitti, soprattutto quando i genitori sono nati *là* e i figli sono nati *e/o* cresciuti *qua*. Per esempio, molti genitori immigrati vogliono che i propri figli abbiano successo, ma la loro idea di successo talvolta è ancorata ai valori vigenti nella società di provenienza e si traduce, ad esempio, nell'intraprendere professioni "tradizionali" (es. medico, avvocato, ecc.). Spesso questi genitori non capiscono cosa serve ai propri figli per "avere successo" nella società in cui vivono e in cui sono cresciuti. D'altra parte, il più delle volte i

ragazzi e le ragazze con una storia familiare di migrazione finiscono per sviluppare una grande abilità nell'andare e venire tra certi modi di essere "fuori" e certi modi di essere "dentro" la nostra società, nell'alternare codici di comportamento a seconda del contesto in cui si trovano e muoversi fluidamente tra un contesto e l'altro. Resta però il fatto che "avere successo" può significare cose diverse per la scuola, per le famiglie e per i ragazzi stessi. Questo dipende molto dalle aspettative che i diversi attori hanno rispetto all'esperienza scolastica e all'educazione in genere, ma anche dalla misura in cui queste aspettative trovino poi riscontro nella realtà.

A proposito della realtà con cui dobbiamo confrontarci, il rapporto annuale ISTAT per il 2020 ci restituisce un quadro sconcertante, in particolare a seguito della pandemia da Coronavirus, che sembra aver acuito i divari preesistenti nella partecipazione al mercato del lavoro, soprattutto in termini generazionali e di genere. Secondo il rapporto, nel 2020 le donne e i giovani sono stati i più esposti a una bassa qualità del lavoro. Eppure, le donne in Italia non solo sono più istruite degli uomini (64,5% di diplomate contro il 59,8% e 22,4% di laureate contro il 16,8% degli uomini) ma lo sono di più anche rispetto alla media europea. Se in Italia prima facciamo studiare le donne e poi le escludiamo sistematicamente dal lavoro più qualificato e dai maggiori guadagni, è verosimile immaginare una simile traiettoria anche per gli alunni con background migratorio? C'è il rischio, cioè, di promuovere – più o meno con successo – l'inclusione nel mondo della scuola e dell'istruzione in genere per poi farli ritrovare in una società e in un mercato del lavoro che li esclude e li discrimina.



64,5%

ragazze

60%

ragazzi



22%

donne laureate

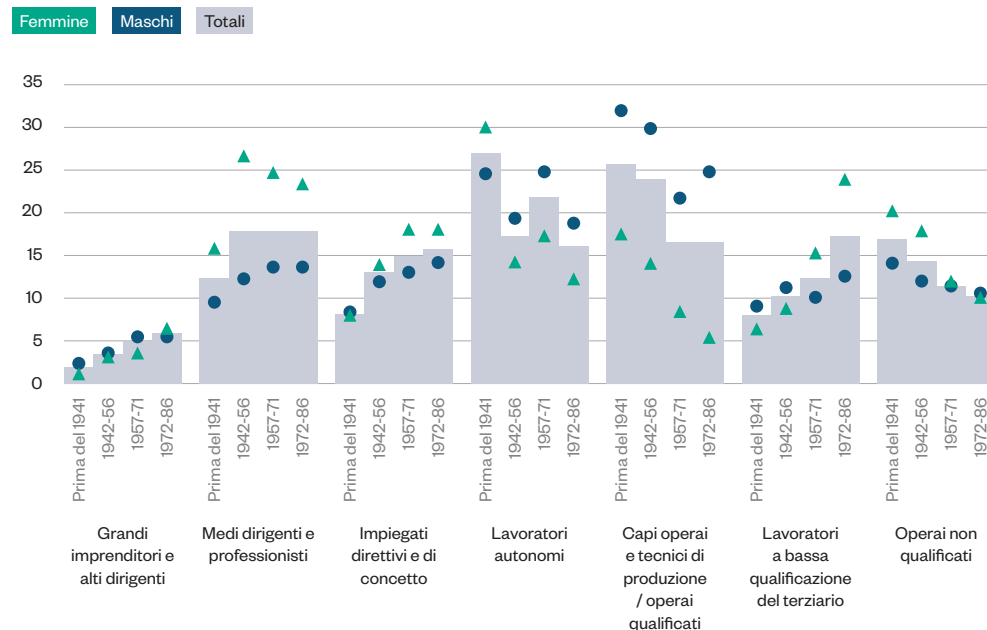
17%

uomini laureati

Ma il dato per noi più interessante del rapporto ISTAT, con riferimento al tema dell'abbandono e della dispersione scolastica, è che la classe sociale di origine – e quindi la *famiglia* – influisce ancora in modo rilevante sulle opportunità degli individui. Per la generazione più giovane si registra un "declassamento", una retrocessione nella loro collocazione e la conseguente diminuzione delle probabilità di ascesa sociale. Di fronte a questi dati, come possiamo motivare l'importanza della scuola e della formazione in genere con la promessa dell'accesso ad un buon lavoro e a condizioni di vita se non migliori quanto meno equiparabili con quelle della generazione precedente? In altre parole, oggi è più che mai legittimo chiedersi "a cosa serve studiare?". Anzi, per combattere la dispersione e l'abbandono scolastico, forse bisogna proprio cominciare col porsi questa domanda, prima ancora di cercare una risposta, e di ciò dobbiamo essere tutti consapevoli, nella scuola, in famiglia, e nella società in generale.

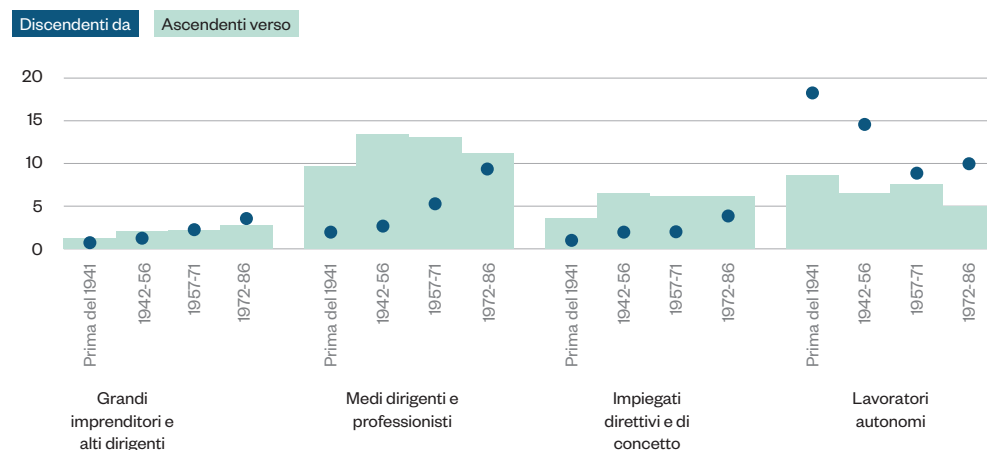
Occupati a 30 anni d'età per classe sociale, generazione e sesso.

Anno 2016 (per 100 occupati a 30 anni).



Fonte: Istat, Indagine Famiglie, soggetti sociali e ciclo di vita

Occupati a 30 anni che hanno cambiato classe rispetto alla famiglia di origine per tipo di mobilità, generazione e classe sociale di destinazione (ascendenti verso) o di origine (discendenti da). Anno 2016 (per 100 persone occupate a 30 anni).



Fonte: Istat, Indagine Famiglie, soggetti sociali e ciclo di vita (2016).

Famiglie straniere: da migranti a transnazionali

Abbiamo visto quale complessità si cela dietro un concetto apparentemente così semplice come quello di *famiglia*, pur limitandoci a considerare solo la realtà italiana. Con questa consapevolezza, possiamo fare un ulteriore passo e chiederci cosa significhi e rappresenti la *famiglia* per un migrante o, per tornare più specificamente al contesto scolastico, per un'alunno o un alunno con una storia familiare di migrazione. Sulla base delle considerazioni e degli esempi che abbiamo fatto fin qui, dovrebbe essere chiaro che i modi di intendere e di vivere la famiglia sono potenzialmente infiniti e che non solo è impossibile, ma anche fuorviante, cercare di conoscere e classificare tutte le specificità riconducibili alle comunità di riferimento dei nostri alunni, compilando una sorta di catalogo delle famiglie *tipiche*: quella cinese, quella serba, quella albanese, e via dicendo. Può essere invece utile, oltre ad acquisire consapevolezza della complessità del fenomeno e dei rischi che comporta una rigida definizione e categorizzazione, cogliere alcune tendenze.

L'accelerazione dei fenomeni migratori caratteristica della società contemporanea ha dato luogo a configurazioni familiari che possono essere definite transnazionali o diasporiche, perché i loro componenti vivono in diverse parti del mondo, pur restando interconnessi. Lo sviluppo e la diffusione sempre più capillare di nuove tecnologie e piattaforme che favoriscono la comunicazione a distanza rende sempre più facile e accessibile la comunicazione e lo scambio tra i diversi componenti di queste famiglie, contribuendo a modificare profondamente non solo il modo in cui viene

vissuta l'esperienza migratoria ma anche le relazioni familiari e la stessa nozione di genitorialità, come nel caso di madri o padri che hanno lasciato i figli nel paese di origine per intraprendere l'esperienza migratoria.

Nel mondo occidentale si tende a definire la famiglia all'interno di una cornice interpretativa che presume la sedentarietà e dà per scontato che la compresenza fisica sia un requisito essenziale per prendersi cura dei propri familiari. In questo modello di famiglia i membri sono legati tra loro dalla compresenza fisica e delimitati dai confini della proprietà della casa che li ospita. In un certo senso, la struttura della famiglia è vista come un microcosmo dello stato-nazione e rispecchia il modo in cui, fino a poco tempo fa, gli stati e le comunità erano considerati naturalmente e intrinsecamente collegati ad un luogo geografico. In quest'ottica, la migrazione era vista come un processo che infrangeva, simbolicamente e letteralmente, la norma della sedentarietà e che interrompeva e inibiva la continuazione di una connessione con persone e luoghi. La migrazione era inoltre concepita come unidirezionale – dal paese di provenienza a quello di destinazione – e definitiva, culminando nell'insediamento stabile. Questa visione ha contribuito a immaginare le società di origine e di destinazione del migrante come delle entità discrete e omogenee, con poche cose in comune e poche connessioni tra loro.

Oggi la mobilità, sia transnazionale sia a livello locale, ha un impatto su un numero sempre maggiore di famiglie, in paesi del Sud del mondo così come in quelli più industrializzati del Nord, inclusa l'Italia. Questi flussi di persone, inoltre, sono sempre più interconnessi (Eriksen 2017). Per cogliere la dimensione di que-



Disegni che rappresentano i 'Luoghi del cuore' di alunni e alunne con famiglie transnazionali.

sti cambiamenti può essere utile considerare come i processi di riproduzione sociale, storicamente concettualizzati all'interno di nozioni di famiglia statiche e localizzate, oggi vengono in misura sempre maggiore collegati ai movimenti migratori, all'origine dei quali vi è la speranza di avere un maggiore accesso alle risorse materiali e finanziarie che garantiscono il benessere della famiglia. Così, ad esempio, il concetto di *famiglia globale* sottolinea il fatto che le stesse famiglie diventano globali in tutte le dimensioni che le costituiscono: matrimonio e relazioni intime, procreazione e allevamento dei figli, gestione della vita quotidiana, generazione del reddito, cura, e in generale tutte quelle pratiche di supporto reciproco che garantiscono la riproduzione sociale delle famiglie. In tutte queste dimensioni, si osservano sempre più frequentemente delle strategie che vanno al di là dei contesti locali e sono condizionate da dinamiche e fenomeni globali (Baldassar e Merla 2014).

Le famiglie transnazionali possono essere definite come un modello familiare caratterizzato dalla dispersione geografica di una famiglia - nucleare o estesa - come conseguenza della migrazione di uno o più dei suoi membri, che continuano a mantenere stretti rapporti e collegamenti costanti con i familiari anche attraverso i confini. Con la nozione di "famiglie transnazionali" viene riconosciuto il fatto che, in generale, la migrazione non finisce con l'insediamento, in quanto i migranti mantengono contatti regolari oltre i confini del Paese di residenza. È sempre più comune vedere un membro della famiglia che si trasferisce in un altro Paese e lascia i propri familiari (per esempio partner, figli, familiari anziani) nel Pa-

ese di origine. In questi casi, i legami familiari continuano a sussistere anche nella dimensione migratoria, trasformando le famiglie in unità sociali a geometrie variabili. Nonostante queste situazioni siano sempre più diffuse, le politiche europee in materia di migrazione e integrazione sono incentrate esclusivamente sui migranti, contemplando cioè singoli individui che si stanno spostando con caratteristiche specifiche (donna, bambino, lavoratore, ecc.), senza riflettere sulla dimensione familiare della migrazione e sulle interconnessioni transnazionali, economiche e politiche.

Ne consegue che le misure di integrazione, ad esempio i corsi di lingua, di solito hanno un approccio individuale e non prendono in considerazione la vita familiare. Gli orari, i tempi, i requisiti di frequenza si basano sull'individuo e non hanno un approccio familiare né tengono conto delle esigenze della famiglia (ad esempio, la cura dei figli, il lavoro, ecc.). Bisogna considerare, invece, che i migranti in molti casi si trovano particolarmente in difficoltà a conciliare vita lavorativa e vita familiare, perché la qualità del lavoro che gli viene offerto è spesso bassa, con orari di lavoro irregolari e cambiamenti repentini nei carichi di lavoro, devono destreggiarsi tra più lavori part-time e, per di più, spesso non hanno neanche reti sociali su cui fare affidamento. Questo è vero soprattutto per le madri migranti che hanno i figli con sé (Ambrosini et al. 2010). Sostenere la riconciliazione tra vita familiare e vita lavorativa aumenta l'integrazione di queste famiglie e, in ultima analisi, può essere vantaggioso per la coesione sociale e la crescita di tutta la comunità, non solo quella scolastica.

Esistono differenze geografiche che influenzano la creazione di relazioni transnazionali.

I migranti provenienti da Paesi più lontani, ad esempio dell'America Latina o dell'Asia, sono più inclini a richiedere il ricongiungimento familiare, mentre le persone che migrano dall'Europa orientale (ad esempio Serbia, Ucraina, Moldavia, ecc.) tendono a mantenere le relazioni transnazionali per periodi più lunghi, soprattutto perché possono visitare il loro Paese di origine più spesso e più facilmente. Inoltre, le aspettative della famiglia e il coinvolgimento dei familiari nel processo decisionale influenzano inevitabilmente sia la decisione di migrare o meno sia il tipo di migrazione (permanente o temporaneo), e quindi anche di integrazione.

La comunicazione tra i vari membri delle famiglie transnazionali, compreso tra le madri e i loro figli rimasti "indietro", è sempre stata molto condizionata dalle infrastrutture del paese di origine. La diffusione sempre più capillare della telefonia mobile e lo sviluppo di piattaforme di comunicazione basate su Internet hanno migliorato radicalmente le possibilità di comunicazione per queste famiglie. Tuttavia, i bambini talvolta percepiscono un'asimmetria nella possibilità di comunicazione: possono essere raggiunti in qualsiasi momento, ma non possono raggiungere i loro genitori quando lo desiderano. Inoltre, se comunicare a distanza può essere sufficiente per la comunicazione quotidiana, non sempre consente alle madri di capire che i loro figli stanno crescendo, cambiando. Alcune madri continuano a pensare ai propri figli come immutabili, al punto da fargli regali adatti a bambini più piccoli, spesso dell'età che avevano quando la madre se n'è andata (Madianou e Miller 2011).

Riconoscere e tenere in considerazione la vita delle famiglie transnazionali, in tutta la sua complessità, pone alcune sfide per la nostra

società e per le nostre istituzioni. Innanzitutto, c'è il rischio di vedere le famiglie transnazionali attraverso una lente "eurocentrica". Ad esempio, sebbene in molte parti del mondo sia piuttosto comune e assolutamente accettabile che i bambini vengano cresciuti da qualcuno che non siano i loro genitori biologici, in genere altri membri della famiglia, questa pratica invece viene considerata alquanto inappropriata da una prospettiva occidentale. C'è poi la questione empirica di come le famiglie gestiscano effettivamente e concretamente la vita familiare in contesti transnazionali. Sicuramente l'accesso alle tecnologie della comunicazione facilita molto la possibilità di restare in contatto con gli altri membri della famiglia, anche se l'accesso si diversifica in base allo status socioeconomico, l'età, il genere e la collocazione geografica. Infine, c'è la questione pratica di come le famiglie transnazionali possono essere supportate attraverso politiche specifiche. Come possono le istituzioni rispondere ai bisogni di famiglie che si estendono al di là dei confini nazionali? Il primo passo che può fare la scuola è riconoscere ed essere consapevole dell'esistenza di queste configurazioni familiari – forse molto più comuni di quanto non si pensi – e tenerne conto nel relazionarsi con i propri alunni, imparando a conoscerli e riconoscerli in quanto membri di una rete familiare che può assumere forme e modalità molto diverse.

Una scuola accessibile

Nei rapporti che intercorrono tra scuola e famiglia si ha talvolta l'impressione che il problema non stia tanto nelle famiglie straniere che non partecipano sufficientemente alla vita scolastica, quanto piuttosto in quelle italiane che vi partecipano troppo. Al di là delle battute, la questione forse va affrontata con un'altra prospettiva: non tanto osservando la *partecipazione* quanto la reale *accessibilità*. Nel rapportarsi con le famiglie, la scuola dovrebbe chiedersi se esistono degli ostacoli che impediscono o rendono difficile per alcune famiglie partecipare alla vita scolastica dei propri figli e, se tali ostacoli esistono, impegnarsi per quanto possibile a rimuoverli. In un episodio di vita scolastica, al momento di eleggere il rappresentante di classe alcuni genitori avevano espresso il loro desiderio di rendersi disponibili, ma al contempo la decisione di non candidarsi in quanto ritenevano che la loro conoscenza dell'italiano fosse inadeguata. Stiamo parlando di persone provenienti da contesti geografici e socioeconomici molto diversi ma ugualmente molto "integrate" nella comunità, che vivono da anni, se non da decenni, a Trieste e parlano un ottimo italiano. Questo ci fa riflettere su come venga percepita la scuola che si impegna quotidianamente e concretamente per essere inclusiva: perché delle persone perfettamente in grado di esprimersi in italiano, in maniera anche articolata, non si sentono all'altezza di interloquire ufficialmente con la scuola e con gli insegnanti?

Se nella maggior parte dei casi, anche per quanto riguarda le famiglie con percorsi di migrazione alle spalle, il livello di partecipazione è tutto sommato una scelta, per le famiglie di recente immigrazione può essere fortemente

condizionato da una serie di ostacoli di natura linguistica, logistica, lavorativa, ecc. Impegnarsi ad individuare e, per quanto possibile, rimuovere i potenziali ostacoli non significa soltanto aiutare *loro* ad adattarsi al nuovo contesto, ad esempio favorendo e promuovendo l'apprendimento della lingua italiana tra le famiglie di recente immigrazione. Qualsiasi relazione implica un adattamento reciproco, una disponibilità da entrambe le parti a lasciarsi trasformare (Alimemaj 2014). Così anche la scuola deve mettere in atto un processo di adattamento, iniziando con l'interrogarsi su tutte quelle prassi che si danno per scontate e si considerano inevitabili, come ad esempio l'utilizzo nelle comunicazioni di un linguaggio eccessivamente formale ma anche, più banalmente, l'utilizzo un po' troppo disinvolto di termini e acronimi (es. BES, NAI, PTOF, PIA, PAI, PEI, PEP ecc.) che risultano incomprensibili non solo alle famiglie straniere, ma anche a chiunque non abbia familiarità con il mondo della scuola. Adottare un approccio di "straniamento", come ci insegna l'antropologia, ci può aiutare ad osservare con uno sguardo esterno, *altro*, le nostre prassi e i nostri comportamenti, per renderci conto che spesso basta poco per comunicare in maniera molto più inclusiva. Ad esempio, per riprendere l'esempio degli acronimi, non dando per scontato che tutti sappiano a cosa si riferiscono e spiegando che cosa significano almeno una volta nel testo, in una nota, o in un glossario. In fondo, si tratta di un semplice cambio di prospettiva, che però per molte famiglie può fare la differenza, facendo sentire il mondo della scuola più vicino e più accessibile.

Attività da proporre alla classe

La comunicazione tra scuola e famiglie, passa inevitabilmente attraverso un processo di conoscenza, eppure spesso le informazioni che abbiamo a disposizione su un'alunna o un alunno rispondono a delle logiche strettamente burocratiche e non ci aiutano molto a conoscere veramente la sua famiglia, intesa come l'insieme delle relazioni significative per quell'alunna o quell'alunno.

In questo senso, proponiamo due attività che, oltre a far riflettere alunni e insegnanti sulla molteplicità di configurazioni familiari e di idee di famiglia, permette di approfondire la conoscenza dei sistemi di relazioni in cui si muovono i ragazzi e le ragazze che abbiamo di fronte.

Esercizio 1

Disegnare o rappresentare graficamente la propria "famiglia", cioè l'insieme di tutti coloro che ognuno di noi, al di là di definizioni e convenzioni, considera parte della famiglia,

descrivendo poi il tipo di relazioni che ci legano ad ogni membro. Cerchiare le persone, tra quelle elencate o disegnate, che sono convinti. Da questo esercizio possono emergere una varietà di configurazioni e di considerazioni, al di là delle culture di origine: dalla presenza di zii o nonni "adottivi" o di famiglie monoparentali fino a quella di animali considerati membri a tutti gli effetti della famiglia, solo per fare degli esempi.

Esercizio 2

C'è qualche membro della tua famiglia – ad esempio, fratelli o sorelle, nonni, zii, cugini, ecc. – che vive in un altro Paese? Sei in contatto con lei/lui/loro? Con che frequenza? Come? (per esempio, telefono, videochiamate, app di messaggistica, email, lettere, ...) Vi incontrate anche di persona? Quanto spesso e in che occasioni?



Categorie, parole, etichette

Quando entrate in classe chi e che cosa vedete? Il più delle volte si vede quello che si guarda, ma il nostro sguardo è inevitabilmente condizionato dalle informazioni che abbiamo su ciò che stiamo guardando e da una serie di categorie in base alle quali, spesso inconsapevolmente, classifichiamo le persone con cui interagiamo e in generale la realtà che ci circonda. Così, è possibile che entrando in classe osserviate le ragazze e i ragazzi che avete davanti in termini di data di nascita, di provenienza, di livello di conoscenza dell'italiano, di voto ottenuto nelle ultime verifiche, di appartenenza ad una delle tante categorie "BES" che negli anni sono state introdotte nella scuola, convogliandoli in altrettante categorie, come se ci fossero dei filtri che mettono in evidenza alcune caratteristiche, che ci appaiono *oggettive*, lasciando il resto sfocato.

La provenienza, le "radici", le origini, o più spesso la "nazionalità", è una categoria che entra quasi inevitabilmente in gioco nel caso di alunne e alunni senza cittadinanza italiana e che spesso rappresenta il presupposto di ogni ulteriore *sguardo*. Il più delle volte, il riconoscere e *nominare* ("cinese", "serba", "bengalese", ecc.) l'appartenenza "etnica" di un'alunna o di un alunno vuole essere un atto "inclusivo", per riconoscere e accettare quell'alunna o quell'alunno come portatore di una (sana) diversità. Ma è proprio così? E se invece il nostro atto di riconoscere e nominare avesse delle implicazioni che vanno in una direzione totalmente diversa da quella delle nostre intenzioni? Die-

tro l'utilizzo di un nome e, ancor prima, dietro l'atto del nominare, spesso si celano rapporti di potere, pratiche di esclusione, nuove forme di razzismo di cui non sempre siamo consapevoli. Così, talvolta il "fondamentalismo culturale" entra subdolamente anche nei discorsi che vorrebbero esprimere solidarietà e inclusione (Aime 2016).

Il concetto di alterità ha acquisito importanza nel vocabolario antropologico relativamente di recente, sulla scia della critica ai grandi 'ismi' del pensiero modernista: evoluzionismo, funzionalismo, strutturalismo, marxismo, e così via. Si è scelto di parlare di "alterità", cioè del modo di concettualizzare e di trattare l'altro come qualcosa di alieno e oggettivato, proprio per mettere in discussione la spinta oggettivante delle scienze umane e l'esclusività della categoria del "moderno". Oggettivare significa creare distanza tra il sé e l'oggetto, sia esso animato o inanimato. Questa propensione dello scienziato ad allontanarsi e trascendere l'oggetto dell'indagine è una misura della sua arbitrarietà. Nell'ambito delle scienze umane, i valori e le pratiche occidentali, sebbene fossero storicamente contingenti e locali, sono stati innalzati a principi assoluti e ogni devianza da questi è stata giudicata, respinta o, peggio ancora, ignorata. Così il valore settecentesco di un particolare tipo di logica e ragionamento è diventato l'attributo determinante della natura umana (Rapport 2014).

Tutti i popoli sono etnocentrici, cioè pensano

sé stessi come i veri, originali, o migliori “esseri umani”: la costruzione etnocentrica dello straniero segue in genere un processo attraverso il quale l'alterità è ridotta a qualcosa di familiare, facilmente accessibile al sé. In altre parole, i sistemi di alterità sono strutture di identità e differenza, che in realtà hanno più a che fare con la costruzione del sé che con la realtà empirica degli altri - siano essi vicini, partner commerciali, nemici, popoli conquistati o spiriti che popolano mondi alternativi. Ciò non significa che tutti gli etnocentrismi, o concettualizzazioni della differenza, siano uguali o seguano una stessa struttura. Gli estranei possono essere talvolta considerati come “mostri”; ma i modi con cui le persone concettualizzano il mostruoso non solo sono straordinariamente vari, ma hanno anche implicazioni notevolmente diverse per il modo in cui interagiamo con loro. Le regole e le norme di questa interazione sono dettate da principi di inclusività e di esclusione, il cui peso varia a seconda dei sistemi di alterità. La natura dei confini che definiscono l'alterità varia enormemente da un gruppo umano all'altro: per quelli che danno un maggior peso all'inclusività i confini sono altamente permeabili, mentre per altri possono essere piuttosto rigidi, espressione di un insieme di valori più esclusivista (Rapport 2014). Esiste una vasta letteratura sui sistemi di alterità dell'Occidente in cui si critica il modo in cui la civiltà occidentale ha trattato l'altro durante la sua fase di sviluppo ed espansione modernista. La letteratura postcoloniale sottolinea continuamente come le creazioni occidentali della differenza e le immagini dell'alterità siano di fatto il prodotto di un processo di esclusione. Questo è vero anche per l'Italia, un paese poco incline a pensarsi “coloniale”, come ci ricorda l'ultimo romanzo di Igiaba Scego (2020).

Di fatto l'ideologia esclusivista, che presume la superiorità di sé rispetto agli altri, è un'efficace strategia attraverso la quale privare gli altri del potere.

Il pensiero etnocentrico è talmente fondato su una logica classificatoria da non poter fare a meno di trovare delle caselle più o meno precise in cui inserire gli individui a seconda delle loro caratteristiche, dei loro tratti somatici, delle loro attitudini culturali. La scienza, che in passato aveva teorizzato le razze umane, grazie alla genetica ha poi rimediato, decostruendo completamente il concetto di razza su basi scientifiche. Così la razza è stata messa alla porta dalla scienza, ma il razzismo no. Cacciata dall'ingresso principale, l'idea di razza è rientrata dalla finestra, assumendo nomi e forme diverse, ma mantenendo nella mente dei nuovi razzisti lo stesso spirito classificatorio e gerarchizzante. A sostituire il paradigma biologico del pensiero razziale e razzista è subentrato un nuovo quadro di riferimento: quello culturale.

Secondo quello che Marco Aime (2004; 2016) chiama il “fondamentalismo culturale”, gli esseri umani sono per natura portatori di una cultura legata al luogo di nascita. Una cultura concepita come dato biologico, ascritto, immutabile. La cultura diventa così l'elemento discriminante, di separazione tra gruppi. Un recinto nel quale ogni individuo è condannato a rimanere per il semplice fatto di essere nato in una qualche parte del mondo. Ogni cultura è un cantiere in continua trasformazione, ma nell'accezione “fondamentalista” diventa un dogma inscalfibile e finisce così per assomigliare a quell'idea di razza tanto cara ai sostenitori delle differenze biologiche. Così, spostandosi da un piano biologico a uno sim-

bolico, il nuovo razzismo ideologico si è trasformato in un'enfatizzazione radicale delle caratteristiche culturali. Laddove il razzismo biologico tendeva a sottomettere, quello culturale tende ad allontanare e a separare.

Il fondamentalismo culturale tende a presentare come naturali, in quanto culturali, le cause degli scompensi e delle discriminazioni socio-economiche esistenti tra gli individui. Leggere in termini etnici o razziali quelli che talvolta si rivelano conflitti sociali significa spostare sul piano etnico-culturale il dibattito, evitando così di affrontarne le radici socioeconomiche. “Etnicizzando i gruppi si tende in realtà a mascherare la loro posizione subordinata o marginalizzata in rapporto alla società globale e, allo stesso tempo, a cancellare le differenze interne dei gruppi etnicizzati in termini di classe, risorse o potere” (Aime 2016: 62-63). Per comprendere meglio questo processo, immaginiamo di avere in classe un alunno pachistano: probabilmente è un minore rifugiato proveniente da una zona rurale del Pakistan. Ma potrebbe anche essere il figlio di un fisico teorico o di una genetista approdati in uno dei centri internazionali di ricerca della nostra regione dopo aver conseguito un dottorato negli Stati Uniti.

Uso consapevole delle parole

Il razzismo “classico” si basava sull'idea che il patrimonio biologico e culturale di una popolazione determinasse la sua psicologia e i suoi comportamenti morali e che esistessero razze superiori e inferiori. Oggi il discorso razzista non si regge più tanto su conclamate ed esplicite gerarchie razziali su base biologica, ma su

un intreccio articolato di fattori e rivendicazioni sociali e culturali. Tuttavia, anche le nuove articolazioni del pensiero razzista si presentano come un sistema ideologico finalizzato a giustificare discorsi, politiche e pratiche di esclusione ai danni di persone ritenute indesiderabili perché estranee al patrimonio non più biologico ma culturale della maggioranza dominante, come ad esempio i migranti o le cosiddette “minoranze etniche”. Questa nuova forma di razzismo si configura come un insieme articolato di manifestazioni – verbali, iconiche, simboliche – che attraversa ceti sociali diversi, si specchia nel razzismo istituzionale e fa leva su sentimenti ancestrali di appartenenza in difesa di una presunta identità territoriale omogenea (Faloppa 2016). Spesso si presenta come reazione alla mobilità degli esseri umani, come paura del nuovo e del diverso, come rifiuto della contaminazione, come richiesta di mettere al bando categorie di persone ritenute inammissibili, inadatte, pericolose perché nuove, diverse.

Definire che cosa si intenda per *razzismo* oggi è importante, perché aiuta a rendere chiari discorsi e argomentazioni, ma anche a non avere paura di chiamare le cose con il loro nome. Questo non significa che si possa risolvere tutto con aggiustamenti nominali o forzate raccomandazioni linguistiche, soprattutto se queste passano per sostituzioni o rimozioni, che renderebbero ancora più sfuggente il problema e la sua riconoscibilità (Faloppa 2016). Ne è un esempio il recente dibattito sull'abolizione della parola razza dai testi legislativi. Una risposta dall'alto al razzismo, che sicuramente ha le sue ragioni. Ma il linguaggio si modifica soprattutto a partire dall'uso dei parlanti e, soprattutto, l'uso di un termine va contestualizzato, come



nel caso della Costituzione italiana, dove la parola *razza* è stata deliberatamente scelta, dopo un articolato dibattito, per fare un preciso riferimento a qualcosa realmente accaduto in Italia e per negare proprio il concetto che vi è legato affermando l'eguaglianza assoluta di tutti i cittadini. Sarebbe invece urgente che gli studiosi di diritto definissero più chiaramente che cosa si intende con *razzismo* oggi nella nostra legislazione. Perché anche in assenza di razze il razzismo non è affatto scomparso. Ma poi, siamo sicuri che eliminare o sostituire una parola possa *correggere* pensieri e atteggiamenti razzisti?

Anche gli insulti che compaiono continuamente sui social network sono atti di razzismo; il linguaggio che incita all'odio (*hate speech*) è un genere di offesa verbale che si fonda su una discriminazione (etnica, religiosa, di genere o orientamento sessuale, ecc.) ai danni di una persona o di un gruppo. Fare il possibile per evitarne la diffusione è senz'altro importante, ma non basta. "Un'efficace lotta al razzismo, sul piano del linguaggio, passa soprattutto attraverso l'utilizzo critico di vocabolari e categorie e, sul piano testuale, attraverso lo smontaggio di testi mendaci e argomentazioni fallaci" (Faloppa 2016: 88). Si pensi all'uso spesso errato di *clandestino*, all'utilizzo mai del tutto tramontato dell'espressione *vu cumprà*, alle ambiguità dei termini *etnia/etnico*, o ai casi emblematici dell'uso di *negro - nero - di colore*, tutte situazioni che non possono essere affatto relegate a semplici diatribe tra linguisti.

Quasi dieci anni fa, nel 2013, quando Cécile Kyenge veniva nominata a capo del neoistituito Ministero dell'Integrazione, i titoli dei più importanti quotidiani nazionali mettevano unanimemente in risalto la "notizia" del colore della sua pelle anziché della nascita del suo ministero. In certi discorsi, veniva riesumato il legame razzista tra nerezza della pelle, estraneità alla presunta "bianchezza" italiana e alterità fisica e morale, evidenziando un elemento estraneo che, proprio attraverso le migrazioni, era pericolosamente entrato in Italia.⁷ Si andava affermando così un nuovo discorso razzista in cui la categoria di *immigrazione/immigrati* aveva sostituito quella di *razza*. È interessante notare come la sensibilità rispetto all'uso di queste parole stia cambiando. È di questi giorni (mentre scriviamo) la notizia che la partita di Champions League tra Paris Saint-Germain e Istanbul Basaksehir è stata sospesa dopo che uno degli assistenti dell'arbitro è stato accusato di aver rivolto un insulto razzista a un assistente tecnico della squadra turca. Il quarto uomo romeno Sebastian Coltescu ha indicato come "quello nero" (usando l'espressione romena "ala negru") l'ex calciatore camerunense Pierre Webo, uno degli assistenti dell'allenatore turco Okan Buruk. Dopo diversi minuti di discussione i calciatori delle due squadre hanno deciso di abbandonare il campo e la partita è stata rinviata.

⁷ Si veda un interessante articolo di Robert Baird su "l'invenzione della bianchezza" pubblicato dal *Guardian* il 20 aprile 2021 (*The invention of whiteness: the long history of a dangerous idea*) <https://www.theguardian.com/news/2021/apr/20/the-invention-of-whiteness-long-history-dangerous-idea>

Nominare ed etichettare

La scelta di optare per un linguaggio politicamente corretto, utilizzando un termine piuttosto che un altro (*nero* piuttosto che *negro*) ci distoglie però dal punto centrale della questione: sarebbe meglio specificare il colore della pelle - o altre caratteristiche di "minoranza", come ad esempio l'orientamento sessuale, un'appartenenza culturale, religiosa o di genere, una disabilità, ecc. - solo se effettivamente necessario ai fini della comprensione dell'informazione che si vuole trasmettere. Insomma, invece di chiedersi quale nome sia più o meno accettabile, bisognerebbe chiedersi se sia giusto nominare *tout court*.

Etichettare ricrea ogni volta, nominandola, un'entità, un gruppo, una "razza", attraverso un atto linguistico individuale che però al tempo stesso è il risultato di una pratica discorsiva storicizzata di *labelling* all'interno di un quadro preciso di relazioni di potere. Così, in maniera analoga a quanto evidenziato dagli studi sociologici su etichettamento e devianza, per cui l'etichetta applicata a una persona influisce sulla sua identità e sulla sua futura condotta, classificare e nominare un'alunna o un alunno in base a una sua presunta appartenenza culturale rischia di ingabbiarli in un'identità che gli viene ascritta, da chi ha il potere di farlo, negandogli di fatto una scelta. Provate a pensare quali connotazioni positive o negative aderiscono alle definizioni categoriali di "Australiani", "Zingari", "Slavi", "Albanesi", "Pachistani", "Americani", "Rumeni" ecc.

Soffermarsi soltanto sulle opzioni lessicali possibili e preferibili distrae il parlante dal reale cortocircuito linguistico e cognitivo: quello alimentato dall'assunto (errato) che le categorie espresse da questi termini siano naturali ed

inevitabili e non culturali e circostanziali. Laddove qualsiasi ristrutturazione semantica della terminologia razziale - e razzista - implica necessariamente la riorganizzazione discorsiva delle relazioni di potere tra maggioranza e minoranze. Interrogarsi su singoli termini significa rendersi conto dell'importanza di contesti, tensioni, implicazioni. Imparare a osservare i testi, capire l'informazione che veicolano, verificare se l'argomentazione di chi li scrive e li propone è solida e convincente dovrebbe far parte del bagaglio di conoscenze di qualsiasi cittadino (Faloppa 2016). La lingua vive di convenzioni e tra queste ci sono quelle legate al significato dei termini e delle espressioni e, in particolare, alle loro connotazioni. Prendiamo il caso di *rom* e *zingaro*: usare *rom* non ci fa essere per definizione più corretti, ma *rom* di solito non compare in espressioni come "sporco rom", mentre *zingaro* sì. E poi *rom* - nome ufficialmente scelto l'8 aprile 1971 dal Primo congresso mondiale delle comunità *romanès* per identificare sé stesse - è normalmente accettato dalle persone che così si sentono chiamare. Forse il punto è proprio questo: invece di etichettare le persone, attribuendogli caratteristiche e identità ineludibili, bisognerebbe chiedere a loro come vogliono essere chiamate. Così come sradicare vecchi pregiudizi dai dizionari non dovrebbe essere un vezzo di pochi addetti ai lavori ma un'esigenza diffusa, come dimostra il percorso intrapreso alla fine degli anni Ottanta, soprattutto ad opera di Alma Sabatini, che ha portato a una discussione sempre più ampia e sempre più pubblica su lingua, sessismo, rappresentazioni e stereotipi di genere (Somma e Maestri 2020). La tappa più recente di questo percorso è stata la revisione da parte della Treccani della voce *donna*, con la rimozione di una serie di termini of-

Attività da proporre alla classe

Osservazione multietnica: indicare sulle cartine delle Americhe, Europa e Africa le etnie e i territori con maggiori presenze multietniche. Quali sono le zone con più etnie? Solitamente si tende a identificare alcune zone (per esempio l'Africa o i Balcani) o alcune stratificazioni storiche (ad esempio le popolazioni indigene del continente americano) come rappresentative di "etnie", dove il termine "etnie" acquisisce un significato che rimanda all'idea di "primitivi",

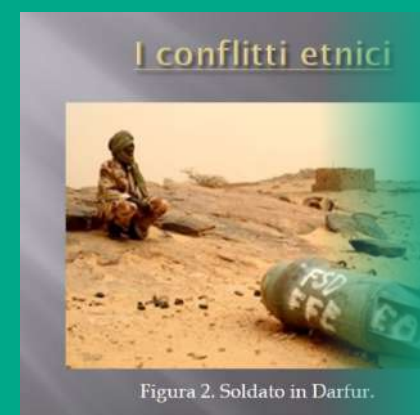
"tribali", "arcaici" o "selvaggi". Mentre, al contrario, l'Europa occidentale e gli Stati Uniti d'America vengono descritti come stati con presenza di "minoranze" (linguistiche e/o politiche), non di etnie. Perché le guerre nei Balcani o in Africa vengono definiti "conflitti etnici" mentre quelle in Irlanda o Catalogna sono lotte per l'autonomia ed emancipazione politica? Analizzare le diverse rappresentazioni dei popoli veicolate dalle diverse categorie (etnia/minoranza).



https://www.slideshare.net/scrivaro13/europa-una-storia-tormentata?from_action=save



<https://prezi.com/8hnc5atjvciz/conflitti-etnici-in-europa>



<https://slideplayer.it/slide/9060253/>



fensivi, espressione di stereotipi decisamente sessisti. In conclusione, per contrastare il razzismo nel linguaggio possiamo fare molto, anche nel quotidiano, a cominciare dal rifiutare nomi e categorie generiche e totalizzanti, per continuare chiedendoci quali dettagli siano realmente utili e necessari alla comprensione di una notizia o di una informazione: quelli “razziali” generalmente non lo sono, se non per rimarcare una distinzione razzista. In breve, non fermarsi ai luoghi comuni, non stancarsi mai di imparare, ma soprattutto non avere paura di rivedere le proprie posizioni.

Bibliografia

Acquistapace, A. (2014). 'La normale emergenza della seconda lingua', in Bonetti, R. (a cura di) *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*, Firenze. SEID.

Aime, M. (2004). *Eccessi di culture*, Torino. Einaudi.

Aime, M. (2016). 'Si dice cultura, si pensa razza', in Aime, M. (a cura di). *Contro il razzismo. Quattro ragionamenti*, Torino. Einaudi.

Alimemaj, E. (2014). 'Riflessioni sulla mediazione interculturale in ambito scolastico', in Bonetti, R. (a cura di) *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*, Firenze. SEID.

Altin R., Virgilio, F. (2016). *Sconfinamenti. Intercultura in area transfrontaliera tra protocolli e pratiche*. Trieste. EUT (open source: <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/13864>)

Ambrosini M., Bonizzoni P., Caneva E., (2010). *Ritrovarsi altrove: famiglie riconiunte e adolescenti di origine immigrata*, Milano. Fondazione Ismu.

Baldassar, L., Merla, L. (a cura di) (2014). *Transnational Families, Migration and the Circulation of Care. Understanding Mobility and Absence in Family Life*, London. Routledge.

Balibar, É. (2007). 'Le retour de la race'. *Mouvements*, 50 (2): 162-171.

Banks, J.A. (2009). 'Multicultural Education: Dimensions and Paradigms' in *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (a cura di J.A. Banks), New York-London. Routledge: 9-32.

Davies, K. (2019) 'Sticky' proximities: Sibling relationships and education. *The Sociological Review*, Vol. 67(1) 210-225.

Eriksen, T.H. (2017). *Fuori controllo. Un'antropologia del cambiamento accelerato*, Torino. Einaudi.

Fabbro, F. (1996). *Il cervello bilingue: neurolinguistica e poliglossia*. Roma. Astrolabio

Faloppa, F. (2016) 'Per un linguaggio non razzista' in Aime, M. (a cura di). *Contro il razzismo. Quattro ragionamenti*, Torino. Einaudi.

Favaro, G. (1992). *Il mondo in classe: dall'accoglienza all'integrazione: i bambini stranieri a scuola* Milano. Nicola Milano.

Favaro, G. (2004). 'Tante lingue, una storia. Alunni immigrati tra L2 e lingue d'origine', in Favaro, G. e Luatti, L. (a cura di) *L'intercultura dalla A alla Z*, Milano. Franco Angeli.

Madianou, M., Miller, D. (2011). *Migration and new Media: Transnational families and polymedia*, London. Routledge.

Mehmedbegovic, D. (2017). *Engaging with Linguistic Diversity in Global Cities: Arguing for 'Language Hierarchy Free' Policy and Practice in Education*, in "Open Linguistics", n 3, 2017, pp. 540-553.

Pennycook, A. (2010). *Language as local practice*. New York. Routledge.

Pennycook, A. (2012). *Language and Mobility. Unexpected Places*. Salisbury. Short Run Press.

Rapport, N. (2014). *Social and Cultural Anthropology: The Key Concepts*, London. Routledge.

Remotti, F. (2008). *Contro natura: una lettera al papa*. Bari. Laterza.

Remotti, F. (2019). *Somiglianze. Una via per la convivenza*. Bari. Laterza.

Sahlins, M. (2014). *La parentela: cos'è e cosa non è*. Milano. Eleuthera.

Soego, I. (2020). *La linea del colore*. Milano. Bompiani.

Somma, A.L., Maestri, G. (2020). *Il sessismo nella lingua italiana. Trent'anni dopo Alma Sabatini*. Pavia. Blonk.

Vatta, B. (2012). *Legami mobili. Famiglie migranti nello spazio europeo del Novecento*, Udine. Forum.

Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Milano. Raffaello Cortina.

La prospettiva giuridica



Premessa

Il presente documento nasce dall'analisi delle criticità e degli aspetti problematici riguardanti l'inclusione educativa degli alunni con background migratorio evidenziati dai documenti ufficiali delle scuole dell'obbligo (Istituti Comprensivi) con lingua d'insegnamento italiana delle aree di Trieste e Gorizia. Sono stati presi in considerazione i RAV (Rapporti di Auto-Valutazione), i Piani triennali dell'Offerta Formativa (PTOF) e i Protocolli di accoglienza degli alunni stranieri e i Progetti Intercultura ove disponibili.¹

Tali criticità sono messe a confronto con buone pratiche progettuali e azioni positive nelle politiche educative evidenziate in ricerche e documenti europei ed internazionali, al fine di individuare possibili linee guida, raccomandazioni o ipotesi di intervento attuabili sul territorio regionale per raggiungere più elevati livelli di inclusione educativa degli alunni con background migratorio e contrastarne in tal modo la dispersione educativa.

I risultati delle indagini cross-nazionali, infatti, non mostrano solo l'associazione tra *status* svantaggiato (a livello socioeconomico e migratorio) e *performance* scolastiche inferiori, ma anche il fenomeno dei c.d. "*studenti resilienti*", che riescono ad ottenere performance scolastiche elevate nonostante le condizioni di svantaggio derivanti dal background familiare (socio-economico e/o migratorio). Anche con riferimento agli "studenti resilienti", tali indagini evidenziano una notevole variabilità, in relazione ai diversi Paesi, con quote più elevate nei Paesi del Nord Europa e più basse nei Paesi del Sud, compresa l'Italia (con una situazione meno performativa nel Sud d'Italia rispetto al Nord), ed in taluni paesi dell'Est europeo, ove evidentemente i sistemi educativi fanno maggiore difficoltà ad essere strumenti per la mobilità sociale.²

¹ Indagine effettuata nel periodo dicembre 2019- gennaio 2020 su documentazione relativa all'anno scolastico 2018-2019.

² OECD, The resilience of students with an immigration background: factors that shape wellbeing, Paris, 2018; OECD, PISA 2018 Results (Vol. II): Where all students can succeed, Paris, 2019.

Inclusione e contrasto ad atteggiamenti discriminatori

Alcune indagini recentemente condotte nel nostro Paese tendono ad evidenziare come il diverso impatto delle istituzioni educative nella riproduzione o meno delle disuguaglianze di opportunità nei confronti degli studenti con background migratorio, non sia collegato soltanto a fattori macro-istituzionali, ma pure a comportamenti, scelte ed atteggiamenti di chi si muove dentro le organizzazioni scolastiche (insegnanti, genitori, dirigenti, ecc.) che possono aprire spazi più autonomi e meno vincolati all'origine immigrata degli studenti, per la promozione di un ambiente positivamente orientato verso l'accettazione della diversità ed il contrasto ad atteggiamenti discriminatori nell'offerta formativa, nella valutazione degli apprendimenti e nelle misure di orientamento (Barabanti P. e Santagati M., 2020, pp. 441-458).

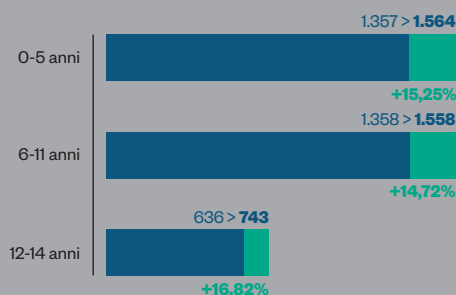
Il diritto all'inserimento scolastico degli alunni stranieri

Va innanzitutto rilevato con preoccupazione il fatto che il significativo aumento dei bambini in età scolare registratosi negli ultimi anni in alcuni territori della Regione ed in particolare a Monfalcone, in relazione principalmente al flusso migratorio di famiglie, straniere, ma non solo, per le opportunità lavorative offerte dai cantieri navali di Fincantieri e le relative realtà dell'indotto,³ stia determinando difficoltà nell'assicurare il completo assolvimento del diritto-dovere all'istruzione primaria da parte di tutti gli alunni aventi diritto, per l'asserita mancanza di sufficienti posti a disposizione nelle strutture scolastiche.⁴

Ugualmente, associazioni operanti sul territorio segnalano casi in cui minori di cittadinanza straniera incontrerebbero ostacoli nell'iscrizione alle scuole dell'obbligo della città nel corso dell'anno scolastico, nonostante il Testo unico sull'immigrazione stabilisca che i minori

³ Sulla base dei dati della popolazione iscritta all'anagrafe del Comune di Monfalcone, messi a disposizione dal portale ISTAT, i minori in età prescolare (0-5) sono aumentati del 15,25% nel periodo 01.01.2012-01.01.2019 (da 1.357 a 1.564), quelli in età di scuola primaria (6-11) del 14,72% (da 1.358 a 1.558), quelli in età di scuola secondaria inferiore (12-14) del 16,82% (da 636 a 743). La popolazione straniera iscritta ai registri anagrafici del Comune di Monfalcone è aumentata dalle 3.975 unità al 1° gennaio 2012 alle 6.765 unità del 1.1.2019 con un rapporto rispetto alla popolazione complessivamente residente in aumento dal 14,70% al 01.01.2012 al 23,75% al 01.01.2019.

⁴ Testimonianze in questa direzione sono state raccolte nel corso del convegno: "*Da stranieri a cittadini*" – Seminario nazionale sui diritti delle persone migranti e sul ruolo della scuola nei processi di inclusione, organizzato dalla FLC – CGIL e svoltosi a Monfalcone il 12 febbraio 2020. Nel sito web dell'IC Giacich al link "iscrizioni" viene riportato il seguente avviso: «In caso di esubero delle iscrizioni verranno seguiti i criteri stabiliti all'interno del regolamento di istituto» (rilevazione effettuata nel febbraio 2020).



Aumento del numero di bambini iscritti all'anagrafe nel comune di Monfalcone nel periodo 1/1/2012-1/1/2019



Popolazione straniera registrata ai registri anagrafici nel comune di Monfalcone nel periodo 1/1/2012 - 1/1/2019, in unità e in percentuale rispetto alla popolazione complessivamente residente.



stranieri presenti sul territorio nazionale sono soggetti all'obbligo scolastico e che ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica.⁵ In tal proposito, il Regolamento attuativo del Testo unico sull'immigrazione specifica che i minori stranieri hanno diritto all'istruzione - indipendentemente dalla regolarità della propria posizione - nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani e che l'iscrizione può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico. Per quanto concerne l'inserimento, lo stesso Regolamento prevede che i minori siano iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza, del

corso di studi seguito, del livello di preparazione raggiunto.⁶

Occorre, quindi, innanzitutto ribadire il diritto/dovere di tutti i minori all'inserimento scolastico immediato, senza discriminazioni, nel pieno rispetto degli obblighi derivanti dalla Costituzione, dal diritto internazionale ed europeo e dalla legislazione interna. Infatti, il diritto all'educazione deve essere garantito senza alcuna forma di discriminazione, così come sancito dalla Convenzione contro la discriminazione nell'educazione, adottata dall'UNESCO il 14 dicembre 1960 e ratificata in Italia con legge 13 luglio 1966, n. 656. Il divieto di discriminazioni fondate sulla nazionalità nell'accesso all'educazione è, del resto, previsto espressamente da tutta una serie di norme del diritto dell'Unione europea, quali ad esempio quelle relative

alla libera circolazione dei lavoratori all'interno dell'Unione,⁷ al diritto al ricongiungimento familiare,⁸ o allo status dei cittadini di paesi terzi che siano soggiornanti di lungo periodo,⁹ per citarne solo alcune.

L'eventualità che bambini in età scolare non possano iscriversi per situazioni di esubero rispetto alla capienza della scuola non costituisce di per sé una discriminazione direttamente fondata sulla nazionalità dell'alunno. Appare, tuttavia, molto probabile che siano proprio i bambini stranieri a risultare maggiormente coinvolti da dinieghi all'iscrizione scolastica rispetto a quelli italiani per il concorso di due fattori: a) l'incidenza migratoria per cui i primi costituiscono oramai la maggioranza dei minori nelle classi di età considerate; b) l'appartenenza dei minori stranieri a nuclei familiari maggiormente svantaggiati sotto il pro-

filo socio-economico e non dotati di autonomi mezzi di locomozione, per cui i loro genitori non possono di fatto avvalersi della libertà di scelta della scuola di istruzione dei loro figli. Al contrario di quanto avviene per i genitori di minori italiani i quali, di condizione socioeconomica proporzionalmente più elevata ed essendo dotati in misura proporzionalmente maggiore di mezzi autonomi di locomozione, possono effettivamente esercitare la libertà di scelta del plesso di istruzione dei loro figli e iscriverli a scuole di comuni limitrofi, anche quando questi non siano serviti da un adeguato sistema di trasporti pubblici.

Per tale ragione, la situazione che parrebbe interessare la realtà di Monfalcone, così come del resto altre località italiane a forte densità migratoria, potrebbe configurare una "discriminazione indirettamente fondata sulla

⁵ D.lgs. 286/1998: art. 38
⁶ DPR 394/1999: art. 45

⁷ Regolamento (Ue) n. 492/2011
⁸ Direttiva 2003/86/CE, del 22 settembre 2003
⁹ Direttiva 2003/109/CE del 25 novembre 2003

nazionalità” nella fruizione del diritto-dovere fondamentale all’istruzione primaria. Una “discriminazioni indiretta” si produce quando una disposizione o un criterio o una prassi apparentemente neutra viene a porre soggetti di una diversa nazionalità, o appartenenti a una minoranza, in una posizione di particolare e sproporzionato svantaggio rispetto a cittadini nazionali e tale misura non può essere giustificata da “ragioni oggettive”, indipendenti dalla nazionalità e adeguatamente commisurate allo scopo perseguito. Va sottolineato che una discriminazione indiretta prescinde dalla presenza o meno di un intento o volontà discriminatoria del soggetto agente. Infatti, perché si configuri, è sufficiente l’accertamento del “risultato” o “effetto” discriminatorio non giustificato da “ragioni obiettive”.

Ne consegue, pertanto, che potrebbe essere accertato il carattere discriminatorio della situazione attuale con riferimento al diritto all’istruzione primaria dei bambini stranieri qualora le istituzioni preposte all’organizzazione scolastica, anche in termini di edilizia scolastica, non riuscissero a provare di avere compiuto “in buona fede” tutti gli sforzi, fino al massimo delle risorse disponibili, per assicurare una programmazione volta a rispondere al fabbisogno nell’accesso all’istruzione scolastica primaria dei minori gravitanti sulla realtà territoriale di riferimento.

È auspicabile, pertanto, un’azione concertata e coordinata di tutte le istituzioni competenti, nel massimo delle risorse disponibili o procurabili, per garantire nei territori interessati da un rilevante flusso di alunni stranieri, come nel caso del Comune di Monfalcone, un’offerta

formativa in grado di rispondere effettivamente al fabbisogno educativo primario dei minori ivi dimoranti.

Ridefinire la situazione di svantaggio degli alunni “con background migratorio”.

Nella quasi totalità dei protocolli d’accoglienza elaborati dagli istituti scolastici, la situazione di “svantaggio” viene collegata allo status migratorio dell’alunno, con riferimento alla sua cittadinanza straniera, oppure alla sua condizione di “non italofono”, cioè di alunno che non usa correttamente o prevalentemente la lingua italiana.¹⁰ Similmente, nell’area dell’Isontino gravitante attorno al polo cantieristico di Monfalcone, dove proprio in virtù dei cantieri navali è presente una grossa comunità di lavoratori provenienti dal Bangladesh, molti dei quali con famiglia e figli al seguito, si sono registrate negli ultimi anni prassi volte a rendere operative e vincolanti – a partire dalle scuole per l’infanzia – quote percentuali massime di alunni stranieri. Tali definizioni della situazione di svantaggio, così come tali misure limitative alla libertà di scelta e di accesso alle istituzioni educative, se in astratto possono perseguire il fine legittimo di una più equilibrata composizione delle classi e della riduzione del fenomeno della segregazione educativa, dall’altro possono fondare illegittime discriminazioni, risultando in ineguali opportunità di accesso alle istituzioni educative e alimentando la stigmatizzazione a danno degli alunni definiti “con background migratorio” e delle loro famiglie.

Per questo, Paesi con consolidata tradizio-

ne inclusiva e non discriminatoria, come ad esempio i Paesi Bassi, hanno deciso di rivedere la classificazione delle categorie di svantaggio, anche al fine di favorire una composizione delle classi bilanciata, focalizzandosi sullo status socioeconomico e sul livello di istruzione dei genitori piuttosto che sull’appartenenza etnico-nazionale o lo status migratorio degli alunni (Schleicher 2018). Così, l’obiettivo di una composizione più bilanciata delle classi/istituzioni scolastiche viene perseguito non mediante l’introduzione di quote massime di alunni stranieri o immigrati, bensì mediante una limitazione “soft” del criterio di libertà di scelta della scuola da parte dei genitori, senza distinzioni di nazionalità, a favore di una maggiore centralizzazione del sistema delle iscrizioni e un rafforzamento delle capacità delle autorità amministrative scolastiche di assegnare gli alunni alle rispettive scuole sulla base di criteri non discriminatori (AA.VV. 2019a, pp. 39-53). Inoltre, in un’ottica di pari opportunità educative, alla situazione di svantaggio dell’alunno viene associato un punteggio aggiuntivo ai fini dell’allocazione delle risorse tra le diverse scuole. Questo al fine di realizzare, negli istituti scolastici con maggiore presenza di alunni con bisogni educativi personalizzati, azioni positive volte a compensare la situazione di svantaggio, quali lezioni supplementari di supporto linguistico, presenza di *mentor* per gli insegnanti e tutor/interpreti per gli allievi, maggiore presenza di insegnanti tale da consentire classi con ridotto numero di alunni, sviluppo di metodologie di insegnamento innovative, attività ed iniziative per favorire una migliore comunicazione tra scuola e famiglie, ecc.¹¹.

Rafforzare le capacità di risposta delle scuo-

le ad alta intensità di frequenza di alunni “con background migratorio” con adeguati investimenti in termini di risorse materiali, umane e pedagogiche contribuisce a diminuire il livello di stigmatizzazione e i timori di molti genitori italiani; timori che a loro volta contribuiscono alla “segregazione educativa”, spingendo questi genitori ad iscrivere i loro figli in scuole con minore densità di presenza di alunni stranieri. Le ricerche evidenziano come la libertà di scelta delle istituzioni educative da parte dei genitori abbia un impatto significativo sulla “segregazione educativa”. Anche in Paesi con radicate tradizioni democratiche e approcci socioeducativi ‘multiculturali’, come la Svezia e i Paesi Bassi, considerazioni di appartenenza di ceto sociale e di nazionalità o origine delle famiglie tenderebbero ad influenzare le scelte dei genitori riguardo alla scuola dei loro figli, indipendentemente da ragioni obiettive riguardanti gli effettivi standard qualitativi degli istituti scolastici. Questo condurrebbe a esiti diversi a seconda del background socioeconomico delle famiglie, per cui quelle a basso reddito tenderebbero ad iscrivere i figli nelle scuole più vicine al luogo di residenza, così come i genitori opterebbero per scuole con una popolazione di alunni tendenzialmente più omogenea, sotto il profilo culturale e sociale, alle proprie comunità e ceto sociale di appartenenza (Hansen and Gustafsoon, 2016).

Le autorità scolastiche e gli enti locali possono giocare un ruolo attivo nel contrasto alla diffusione di stereotipi e pregiudizi tra i genitori e le famiglie nei confronti della presenza di alunni stranieri e delle scuole che ne hanno una maggiore concentrazione e che possono condurre ad ulteriori livelli di segregazione educativa. A

¹⁰ Dal dizionario Treccani: « Italòfono agg. e s. m. (f. -a) [comp. di italo- e -fono]. – Detto di parlante o territorio, spec. straniero o di confine, che usa correntemente o prevalentemente la lingua italiana (...)».

¹¹ Per una descrizione del caso “Paesi Bassi”, si veda: AA.VV. 2019a, pp. 49-50.

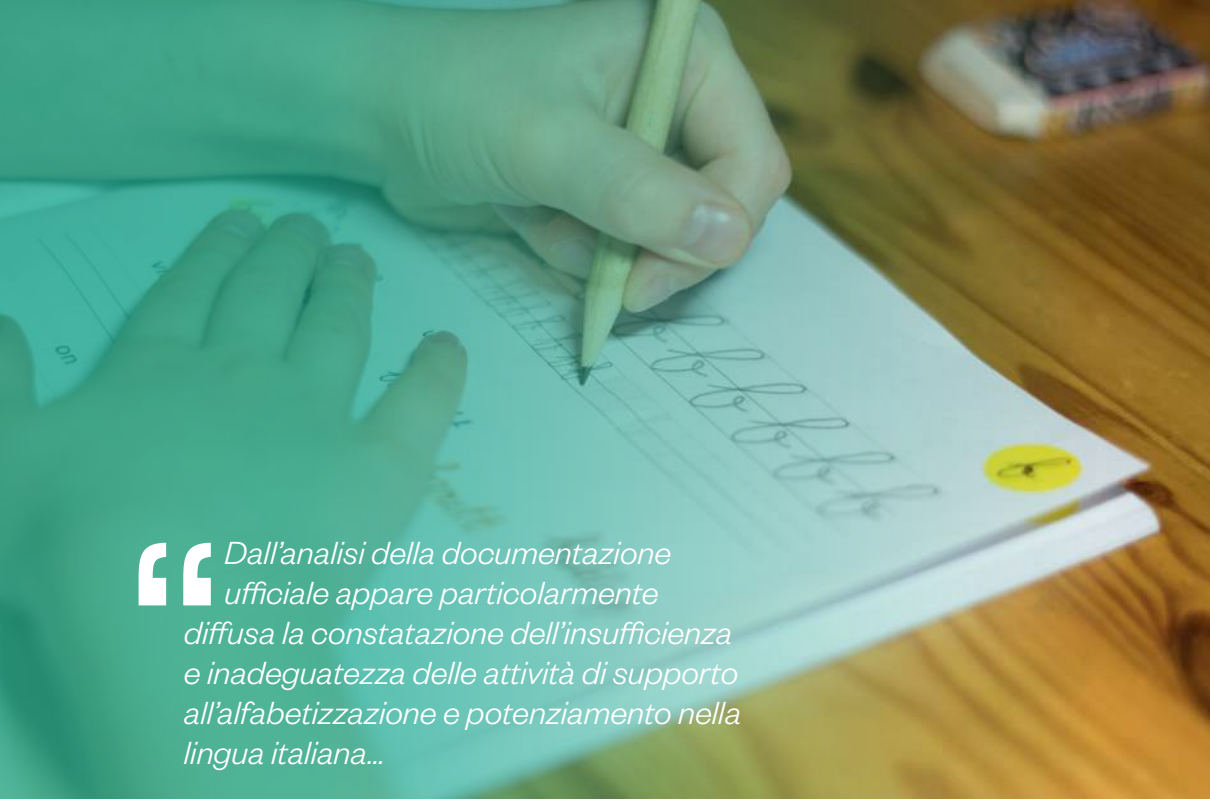
tale riguardo, si richiama l'esperienza dei Centri educativi per le Scuole pluriculturali (*Kenniscentrum Gemende Scholen*) olandesi, le cui iniziative volte a ridurre la segregazione educativa comprendono anche la promozione presso i genitori e le famiglie della conoscenza delle attività di inclusione scolastica svolte dalle scuole, il contrasto alle percezioni sociali negative errate nei confronti di queste scuole anche attraverso *open days* e visite delle famiglie (AA.VV. 2019a, pp.41-42).

Alla luce di queste considerazioni, sarebbe auspicabile riconsiderare le definizioni di svantaggio basate su fattori esclusivamente nazionali (alunni stranieri, cioè senza cittadinanza italiana) o su valutazioni aprioristiche di insufficienza nella padronanza linguistica (alunni "non italofoini"), a favore di definizioni fondate su criteri come ad esempio lo status socioeconomico, il livello d'istruzione dei genitori, la padronanza effettiva della lingua di insegnamento, ecc. Sarebbe inoltre opportuno favorire una composizione più equilibrata delle classi e delle istituzioni scolastiche in genere tale da prevenire fenomeni di ghettizzazione, non attraverso quote discriminatorie fondate sulla nazionalità e/o lo status migratorio dell'alunno, bensì mediante meccanismi che contemperino la libertà di scelta dei genitori con criteri di assegnazione dei bambini alle scuole quali il background socioeconomico e educativo familiare e l'insediamento abitativo. Questo necessariamente presupporrebbe una maggiore centralizzazione e coordinamento delle procedure di iscrizione supportate da adeguate risorse amministrative e giuridiche messe in atto attraverso conferenze di servizi ed intese tra scuole ed enti territoriali competenti.

Il sostegno all'apprendimento dell'italiano L2

Dall'analisi della documentazione ufficiale (RAV, PTOF, Protocolli di accoglienza, ecc.), degli Istituti Comprensivi e di Istruzione Secondaria di secondo grado di Trieste e Gorizia, appare particolarmente diffusa (16 istituti su 31) la constatazione dell'insufficienza e inadeguatezza delle attività di supporto all'alfabetizzazione e potenziamento nella lingua italiana L2 messe in atto in particolare a favore degli alunni stranieri neoarrivati. Viene innanzitutto rilevata l'insufficienza delle risorse umane interne. I docenti di potenziamento spesso non riescono, infatti, ad essere utilizzati per attività di alfabetizzazione linguistica degli alunni stranieri neoarrivati o con deficit di conoscenza della lingua italiana perché assorbiti dalla copertura di insegnanti assenti, ovvero viene rilevata la loro insufficiente formazione nell'insegnamento dell'italiano L2.

La mancanza di risorse finanziarie ed umane interne viene compensata parzialmente dalle risorse messe a disposizione a livello regionale sui fondi *ad hoc* previsti dalla legge regionale sull'immigrazione (L.R. n. 31/2015), di cui viene rimarcato nel contempo il carattere essenziale, ma non ancora sufficiente. Tali finanziamenti, infatti, renderebbero possibile solo interventi di supporto intensivo per un pacchetto d'ore limitato (20-30), inadeguato per raggiungere il livello di competenza linguistico necessario per il conseguimento degli obiettivi educativi e di autonomia in una prospettiva di uguaglianza di opportunità. Inoltre, il carattere solo annuale del finanziamento, la temporalità procedimentale, gli adempimenti burocratici richiesti causano una mancanza di tempestività degli interventi di supporto linguistico, con



“Dall'analisi della documentazione ufficiale appare particolarmente diffusa la constatazione dell'insufficienza e inadeguatezza delle attività di supporto all'alfabetizzazione e potenziamento nella lingua italiana...

la loro collocazione non ad inizio d'anno scolastico, come sarebbe logico, bensì solo nel secondo quadrimestre. Infatti, la legge regionale sull'immigrazione prevede l'approvazione di un programma annuale in cui sono individuate le linee di intervento dell'Amministrazione Regionale nel settore dell'immigrazione con l'indicazione degli interventi da realizzare, i soggetti attuatori, le modalità di attuazione e le risorse finanziarie disponibili. Tutti i programmi annuali che si sono sinora succeduti prevedono il sostegno alle istituzioni scolastiche del FVG mediante progetti finalizzati al superamento delle difficoltà linguistiche e formative degli alunni stranieri, per contrastare la dispersione scolastica e per favorire il dialogo e le relazioni tra scuola, famiglie e territorio nel settore dell'accoglienza e inclusione degli alunni

stranieri. Tuttavia, tali interventi sono finanziati attraverso la partecipazione volontaria delle scuole ad un bando che viene emanato solitamente dalla Regione nei mesi estivi, con pubblicazione della graduatoria e degli ordini di spesa previsti nei mesi autunnali, rendendo di fatto impossibile attuare questi interventi nella prima metà dell'anno scolastico.¹²

A ciò si aggiunge il fatto che gli interventi educativi finalizzati all'apprendimento e alla padronanza della lingua italiana e per la promozione del suo utilizzo come strumento per gli altri apprendimenti sia riservato agli allievi che si siano iscritti per la prima volta nel sistema scolastico italiano entro i due anni scolastici precedenti. Ciò vanifica talvolta la possibilità di sostenere un ulteriore potenziamento linguistico in particolare nella scuola secondaria,

pur in presenza di un obiettivo bisogno degli alunni. Infine, la collocazione di tali interventi di supporto linguistico fuori dall'orario scolastico, in fascia pomeridiana, e la loro non obbligatorietà talvolta determinano un mancato utilizzo dell'intervento da parte degli alunni direttamente interessati.

Le migliori prassi internazionali in materia di accoglienza ed inclusione scolastica di alunni stranieri neoarrivati, come ad esempio quella operante in Svezia (AA.VV. 2019a, p.82), sembrano propendere per una soluzione intermedia tra, da un lato, le “classi preparatorie” separate ove concentrare l'azione sull'apprendimento della lingua di insegnamento mediante interventi specifici di supporto e, dall'altro, la partecipazione dell'alunno alle lezioni regolari, tanto per quelle materie che non presuppongono necessariamente una particolare competenza nella lingua veicolare (musica, arte, educazione fisica); quanto, per altre materie, attraverso l'assistenza di tutor o mediatori linguistici. Questo affinché i nuovi arrivati possano seguire ugualmente il curriculum scolastico inizialmente e per un certo periodo anche nella loro lingua madre, senza rimanere indietro ed essere svantaggiati nel programma formativo. Usufruendo del servizio di tutoraggio nella lingua madre offerto dall'interprete/traduttore, all'alunno viene offerta la possibilità di incrementare progressivamente le proprie competenze nella lingua d'insegnamento del Paese ospitante senza rimanere svantaggiato

to nella trasmissione delle altre competenze curricolari.¹³

Anche al fine di realizzare tali attività, diversi Paesi europei hanno sviluppato appositi programmi per individuare tra la popolazione neo-immigrata insegnanti ed educatori che svolgevano tali profili professionali nei paesi di origine o vi avevano iniziato o concluso percorsi di studio finalizzati all'insegnamento. Questo allo scopo di assicurarne una formazione complementare finalizzata al successivo inquadramento nel sistema educativo nazionale.¹⁴ Tale inquadramento di insegnanti con background migratorio viene visto come una scelta strategica anche ai fini del contrasto alla dispersione scolastica degli alunni con background migratorio. Infatti, ricerche e studi compiuti in tali Paesi sottolineano come un corpo insegnante che rifletta maggiormente la composizione culturalmente eterogenea della popolazione studentesca abbia un impatto positivo anche in termini di maggiore senso di appartenenza all'istituzione scolastica degli alunni con background migratorio, di minore percezione di discriminazioni e, quindi, di maggiore successo scolastico (Howard 2010, European Commission 2016, Lindahl 2007, Pitts 2007, Kane and Orsini 2003).

Si raccomanda, quindi, il potenziamento delle attività di supporto all'apprendimento della lingua italiana, per gli alunni stranieri neoarrivati e per quelli con insufficiente padronanza della

¹² Ad esempio, Decreto Direttore Centrale n. 2071 dd. 23.09.2019 con il quale è stato approvato il bando per gli interventi nell'anno scolastico 2019/2020 e Decreto n. 3710/AAL del 19/11/2019 di approvazione della graduatoria.

¹³ Le classi preparatorie – in alcuni paesi chiamate anche “classi di accoglienza” o “classi di transizione” – sono classi o lezioni separate in cui gli studenti migranti neoarrivati ricevono un insegnamento intensivo della lingua e, in alcuni casi, un curriculum adattato per le altre materie con l'intenzione di prepararli a integrarsi meglio nelle classi ordinarie (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017b). Per una sintesi del dibattito sui pregi e limiti delle classi preparatorie si veda Rapporto Eurydice, Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali, ed. lingua italiana, 2019, pp. 15-16, disponibile al link: http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/01/Integrazione_studenti_migranti.IT_.pdf

¹⁴ Si veda in proposito una rassegna degli interventi effettuati nel corso degli ultimi anni in Svezia, Austria e Germania nel già citato rapporto: AA.VV. 2019a, pp. 62-66.

lingua, dedicando un monte ore più adeguato, sia con interventi specifici, sia all'interno delle ore curriculari di lezione mediante la presenza dei tutor/mediatori in lingua madre. Questi ultimi, tuttavia, per svolgere adeguatamente la loro funzione, devono essere adeguatamente preparati sotto il profilo delle competenze linguistiche, così come avere una sufficiente comprensione delle materie curriculari.

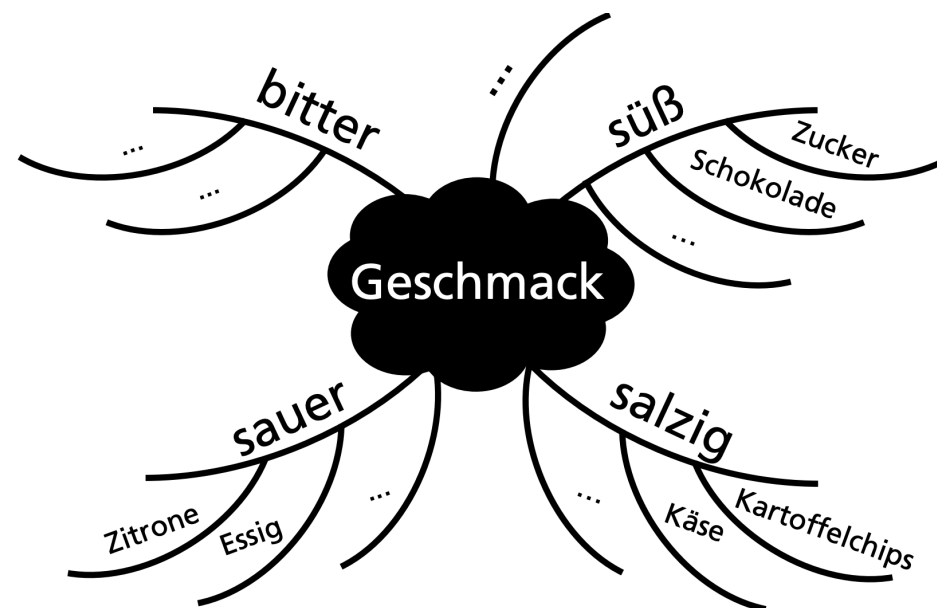
L'apprendimento della lingua madre quale strumento di inclusione interculturale

Numerosi studi evidenziano come l'insegnamento della lingua madre produca effetti benefici sul successo scolastico dell'alunno con background migratorio, contribuendo allo sviluppo cognitivo e facilitando l'apprendimento della lingua del Paese ospitante quale L2. Inoltre, un riconoscimento della lingua e cultura d'origine dell'alunno con background migratorio da parte della comunità e delle istituzioni scolastiche può assicurare agli alunni e alle famiglie immigrate una maggiore autostima ed una più sicura identità, con conseguente maggiore benessere dell'alunno e un maggiore coinvolgimento della famiglia nella vita e nella comunità scolastica (European Commission 2015).

L'enfasi crescente posta negli ultimi anni sull'integrazione delle comunità immigrate e le ansie identitarie che sembrano così tan-

to inquietare le popolazioni europee hanno tuttavia ridimensionato il ruolo e la posizione dell'apprendimento della lingua madre degli alunni immigrati nei sistemi educativi nazionali a favore di una concentrazione maggiore sul rafforzamento della lingua d'istruzione.¹⁵ Sebbene in 13 Paesi europei, sui 42 esaminati dal recente rapporto Eurydice, documenti ufficiali relativi all'organizzazione dei sistemi educativi raccomandano misure per favorire l'insegnamento della lingua madre degli alunni immigrati, solo in 3 sistemi educativi nazionali (Austria, Svezia e Finlandia), questo è entrato ufficialmente nel curriculum scolastico, a talune condizioni (ad es. in Svezia: facoltatività, disponibilità degli insegnanti e numero minimo di alunni interessati).¹⁶

In questo senso, gli istituti scolastici della regione potrebbero mettere in atto progetti sperimentali volti all'insegnamento delle lingue madri degli alunni con background migratorio, quale strumento per il rafforzamento dello sviluppo cognitivo dei bambini e delle loro capacità di apprendimento della lingua italiana, così come della loro identità e consapevolezza culturale nonché per la realizzazione di obiettivi di maggiore coinvolgimento dei genitori nella vita e comunità scolastica.



Fonte: manuale del progetto "Mama lernt Deutsch - Papa auch" a cura di Dorothea Loochmann e Brigitte Loreth

L'aggiornamento dei piani formativi e curriculari in una dimensione interculturale.

Ricerche e studi recenti evidenziano come una più elevata inclusione degli alunni in contesti scolastici eterogenei richieda anche un aggiornamento dei curriculum e dei piani formativi, ancora troppo etnocentrici ed ancorati ai contenuti nazionali e con spazi troppo angusti concessi alle diverse componenti culturali e linguistiche già presenti nella nostra società.¹⁷

La marginalizzazione degli studenti stranieri o provenienti da famiglie migranti avviene anche attraverso la parziale o completa invisibilità nei curriculum scolastici e nelle attività didattiche dei loro contesti e provenienze, delle storie nazionali, delle loro identità culturali e linguisti-

che (Nieto 2016). Curriculum e piani formativi meno rigidamente nazionalistici e maggiormente aperti alle diversità culturali possono risultare maggiormente significativi e pregnanti per gli studenti con background migratorio, portandoli a risultati migliori e contribuendo ad un maggiore senso di appartenenza alla scuola. Viceversa, piani formativi e curriculum di studi che non tengono conto della complessità culturale esistente nelle classi e nella società in generale, possono contribuire a rafforzare sentimenti di esclusione. Si afferma dunque ancora una volta l'idea dell'educazione interculturale come intervento trasversale per tutti e non intesa quale intervento specifico in presenza di allievi stranieri.

L'analisi del materiale e dei documenti ufficia-

¹⁵ Per una riflessione critica riguardo alla sottovalutazione del ruolo dell'insegnamento nelle lingue madri degli alunni con background migratorio nel loro successo scolastico e la presentazione di alcune ricerche e buone prassi condotte sull'argomento, si veda: Focus On: Should immigrants be taught in their mother tongue at schools? 21 marzo 2019, disponibile al link: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/focus-should-immigrants-be-taught-their-mother-tongue-schools_en.

¹⁶ Rapporto Eurydice, Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali, ed. lingua italiana, 2019, pp. 27-28 e 161-164, disponibile al link: http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/01/Integrazione_studenti_migranti.IT_.pdf

¹⁷ UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*, UNESCO, 2018.

“ In soli sette casi,
l'educazione
interculturale
viene menzionata
nei protocolli di
accoglienza degli Istituti
Comprensivi di Trieste.

li delle scuole delle aree di Trieste e Gorizia sembra fotografare una situazione nella quale non sono stati compiuti significativi passi in avanti rispetto a quella fotografata da precedenti ricerche sul campo (Altin e Virgilio 2016). I protocolli di accoglienza degli alunni stranieri continuano ad essere intesi perlopiù come uno strumento di carattere burocratico amministrativo, necessario per ottemperare ad obblighi normativi riconducibili alla prima fase dell'iscrizione e dell'inserimento in classe, così come dell'apprendimento della lingua italiana per i neo-arrivati, e per accedere ai finanziamenti regionali correlati, ma non costituiscono una fotografia delle pratiche di integrazione nelle scuole. In generale, tali protocolli solo marginalmente sviluppano le tematiche inerenti all'area educativo-didattica, con richiami spesso generici o di principio alla necessità di individuare percorsi di educazione interculturale indentificando eventualmente una funzione strumentale a tale scopo, ma senza elaborazioni o linee-guida specifiche al riguardo.

In soli sette casi, l'educazione interculturale viene menzionata nei protocolli accoglienza di istituti comprensivi di Trieste.

Mentre, per quanto riguarda gli Istituti Comprensivi dell'area di Gorizia, i protocolli di accoglienza degli alunni stranieri risultano particolarmente sommi e standardizzati. Nello specifico, in soli cinque casi l'educazione interculturale viene menzionata, seppure con accenni alquanto generici, prevedendo ad esempio «interventi volti a valorizzare il mantenimento della cultura d'origine dell'alunno straniero, anche con azioni di mediazione culturale» o promettendo di «individuare nell'educazione interculturale la forma più alta e globale di prevenzione e contrasto del razzismo e di ogni forma di intolleranza».

Sulla base delle considerazioni precedenti, appare dunque necessario sviluppare una formazione capillare e non sporadica degli operatori scolastici per un approccio educativo interculturale, così come far conoscere e diffondere le buone pratiche e le esperienze sviluppate, al fine che possano costituire un repertorio di indicazioni e suggerimenti da seguire.

La connessione tra scuola e famiglie nei contesti eterogenei

Il rapporto tra scuola e famiglie di alunni con background migratorio è menzionato da diversi protocolli d'accoglienza e documenti ufficiali degli istituti quale cruciale e nel contempo problematico (ad es. IC "G. Pascoli" di Cormons, IC "Randaccio" di Monfalcone, IC "Marco Polo" Trieste, IC "G. Lucio" di Muggia).

Anche a livello europeo appare diffusa la percezione tra il personale scolastico di un minore coinvolgimento nella vita scolastica da parte delle famiglie migranti e/o transnazionali che non utilizzano la lingua di istruzione fra le mura domestiche, rispetto a quelli degli altri alunni. Ugualmente, tutti gli studi sono concordi nel ritenere che un maggiore coinvolgimento dei genitori nella comunità scolastica e nel percorso di apprendimento dei figli abbia un impatto positivo nell'ambiente scolastico in generale e nei risultati scolastici e nell'inserimento sociale degli alunni con background migratorio. Tra i principali ostacoli questo maggiore coinvolgimento viene identificata la barriera linguistica, ovvero la scarsa padronanza nella lingua del Paese ospitante da parte dei genitori che rende difficile per loro poter attivamente sostenere i figli nel percorso di

“In molte città della Germania le scuole organizzano corsi di lingua tedesca per genitori degli alunni con background migratorio”

apprendimento.

Nei documenti programmatici degli istituti scolastici esaminati, solo sporadicamente vengono contemplate alcune iniziative volte a rafforzare il rapporto scuola-famiglie di alunni con background migratorio, perlopiù riconducibili alla fase del disbrigo delle procedure di accoglienza e di iscrizione, ad esempio attraverso la traduzione della modulistica scolastica o l'intervento dei mediatori linguistico/culturali.

In presenza di adeguati finanziamenti ed in co-operazione con i CPIA, le scuole potrebbero proporre alle famiglie dei corsi di lingua italiana finalizzati ad un migliore sostegno e partecipazione alla vita scolastica dei loro figli, seguendo gli esempi e le buone prassi di altri paesi europei, quali ad esempio l'Austria

e la Germania. In molte città della Germania le scuole organizzano corsi di lingua tedesca per genitori degli alunni con background migratorio nell'ambito del programma *“Mama lernt Deutsch – Papa auch/La mamma impara il tedesco, il papà pure”*. Sempre in Germania, in molte città viene avviato un programma di formazione nel contempo linguistica ed educativa (*“Backpack Parents Project”*) rivolto a genitori immigrati, in particolare madri di bambini in età prescolare, per prepararle ad accompagnare e a sostenere meglio i loro figli nel futuro percorso scolastico (AA.VV. 2019a, p.91-92). La valutazione di tale programma ha evidenziato risultati positivi non sono nei risultati scolastici degli alunni con background migratorio, ma anche più in generale nel rapporto tra scuola e famiglia immigrate, con livelli migliori di interazione tra genitori ed insegnanti

(Rohel 2017).

In Austria, nella città di Vienna, il programma *“Mama lernt Deutsch”* prevede a favore delle madri di bambini inseriti dalle scuole per l'infanzia fino alla scuola secondaria, il coinvolgimento gratuito in un corso di lingua tedesca fino a 170 ore di lezione, accompagnato dalla possibilità di stare in classe con il proprio figlio due mattine a settimana al fine di acquisire una maggiore consapevolezza del percorso educativo e di quanto necessario per sostenerlo nei compiti per casa, ecc. (AA.VV. 2019a, pp. 91-94).

I corsi di lingua italiana potrebbero essere collegati, inoltre, all'obiettivo di un più diffuso accesso dei cittadini stranieri al riconoscimento/equipollenza dei titoli di studio conseguiti nei Paesi di origine, a cominciare da quello della licenza media inferiore. Infatti, nonostante la normativa UE preveda un principio di parità di trattamento rispetto ai cittadini italiani nelle procedure di riconoscimento dei titoli di studio e qualifiche professionali a favore delle principali categorie di cittadini di Paesi terzi, l'Italia non ha mai recepito nel proprio ordinamento tali principi di parità di trattamento, se non per i titolari di protezione internazionale.¹⁸

Così, di fatto, in Italia il riconoscimento dei titoli di studio di scuola secondaria, anche di primo grado, è accessibile solo ai cittadini dell'Unione Europea e ai titolari di protezione internazionale, in aperta violazione del principio di parità di trattamento sancito dalle di-

rettive europee.¹⁹ Ciò è avallato dalle prassi unanimemente adottate dagli Uffici Scolastici Regionali, che in alcuni casi, nelle informazioni e modulistica rese disponibili attraverso i loro siti web, non fanno nemmeno menzione dei titolari di protezione internazionale.

Non mancano, peraltro, anche nel caso italiano buone prassi ed esperienze in alcune regioni, come in Piemonte, ove, nell'ambito dei finanziamenti europei FAMI, è stato promosso, in collaborazione con organismi del Terzo Settore, un servizio di accompagnamento al riconoscimento dei titoli di studio e delle qualifiche professionali acquisiti all'estero, nei paesi di origine o durante il percorso migratorio. Ugualmente, sono stati attivati appositi servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali anche durante il percorso migratorio, nel quadro di politiche attive per l'impiego rivolte al raggiungimento di un più elevato livello di partecipazione degli immigrati, e dei titolari di protezione internazionale in particolare, al mercato del lavoro.²⁰

La situazione italiana rimane comunque deficitaria e si discosta radicalmente dalle buone pratiche adottate in altri Paesi europei per favorire l'integrazione delle famiglie immigrate e di quelle titolari di protezione internazionale. Ad esempio, la Germania ha investito moltissimo negli ultimi anni su procedure semplificate di riconoscimento dei titoli di studio in possesso dei cittadini immigrati ai fini del loro inserimento nel mercato del lavoro e per utilizzarne

18 Cfr. art. 26 c.3 d.lgs. 251/2007 in attuazione della direttiva 2004/83/CE.

19 Cfr. art. 11 comma 1 lett. c direttiva 109/2003 sui lungo-soggiornanti; art. 12 c. 1 lett. d) direttiva 2011/98 sui titolari di 'permesso unico lavoro'.

20 Si veda al riguardo il progetto “Fatti Riconoscere!”, cfr. <https://www.ires.piemonte.it/index.php/component/content/article/177-newsletter/904-fatti-riconoscere?Itemid=437>, parte del più ampio progetto “Pensare prima al dopo”, cfr. <http://www.piemonteimmigrazione.it/prima#:~:text=Pensare%20Prima%20al%20Dopo%20C3%A8,trova%20in%20situazioni%20di%20svantaggio>.



“corsi propedeutici
all'inserimento dei
loro figli nel sistema
educativo, già
quando questi ultimi
sono ancora in età
prescolare...”

appieno il loro potenziale professionale. Tali procedure hanno portato ad un incremento del riconoscimento delle qualifiche professionali estere possedute da immigrati e titolari di protezione internazionale dalle 11.000 unità del 2012 alle 25.000 unità del 2017. Nei due terzi dei casi, il riconoscimento è pieno, per il restante un terzo il riconoscimento è parziale e può essere completato mediante la frequenza di moduli compensatori, resi accessibili dal network della formazione professionale (AA. VV. 2019b, p.102).

La Regione FVG dovrebbe rafforzare programmi ed interventi rivolti ad una migliore e più diffusa alfabetizzazione nella lingua italiana della popolazione immigrata residente nel FVG, mettendo a disposizione gratuitamente corsi di lingua italiana. Questi potrebbero essere collegati all'implementazione dei “meccanismi di condizionalità” già previsti dalle norme in materia di reddito di cittadinanza (L. 96/2019) e indennità di disoccupazione (D.lgs. 150/2015) per la fruizione dei relativi benefici. In questo senso, va sottolineata positivamente la recente riformulazione dell'offerta formativa relativa al programma regionale PIPOL (Piano integrato di politiche per l'occupazione e il lavoro) sostenuto finanziariamente dal POR FSE 2014/2020 e rivolto alle persone disoccupate o a rischio di disoccupazione, che introduce nei percorsi formativi utili a sostenere i processi di *lifelong learning* e favorire l'aggancio al mercato del lavoro, anche percorsi rivolti a sostenere le competenze linguistiche nella lingua italiana (A1 e A2 e italiano per la sicurezza e il lavoro). Questa riformulazione dell'offerta formativa prevede inoltre il raccordo tra enti

formativi e CPIA territoriali, per permettere agli utenti di conseguire un titolo attestante il livello di conoscenza.²¹ Le scuole, in particolare attraverso i CPIA territoriali, potrebbero inserirsi in questa progettualità integrando le famiglie immigrate nel sistema educativo dei loro figli, offrendo corsi di lingua italiana e corsi propedeutici all'inserimento dei loro figli nel sistema educativo, già quando questi ultimi sono ancora in età prescolare, seguendo le migliori prassi e buone pratiche già adottate da altri Paesi europei.

21 Cfr. Decreto del Direttore del Servizio apprendimento permanente e FSE 10 dicembre 2019, n. 15055, in B.U.R. 27.12.2019 n.52

Prevenire e contrastare la dispersione scolastica

Il ruolo dei servizi educativi 0-6 e la partecipazione ad attività extrascolastiche

Tutte le indagini statistiche concordano nel rilevare come il minore successo scolastico degli alunni con cittadinanza non italiana interessi anche gli alunni nati e cresciuti continuamente in Italia - le cosiddette "seconde generazioni" - e non solo quelli che vi giungono durante la minore età (MIUR 2018). I più recenti risultati delle prove INVALSI mettono in luce ugualmente un divario statisticamente significativo tra alunni stranieri ed italiani. In tutti i gradi scolari, gli alunni stranieri ottengono in Italiano e in Matematica punteggi nettamente più bassi di quelli degli alunni italiani. Le distanze tra gli uni e gli altri tendono però a diminuire nel passaggio tra la prima e la seconda generazione e nel corso dell'itinerario scolastico. Nella lingua inglese, gli studenti stranieri ottengono risultati paragonabili a quelli degli studenti italiani ed in taluni casi anche migliori.²²

L'indagine PISA mette in evidenza il ruolo della lingua comunemente parlata in famiglia quale fattore influente sui risultati ed il successo scolastico. Secondo l'indagine condotta nei

Paesi OCSE nel 2015, gli studenti 'non madre lingua' (*'non-native speakers'*) ovvero che non parlano abitualmente in famiglia la lingua del Paese ospitante, ottengono in media un risultato di 12 punti inferiore a quello degli studenti madre-lingua (*native speakers*) nel test PISA di lettura e comprensione, anche neutralizzando il fattore dello status socioeconomico della famiglia di appartenenza e quello relativo al risultato della valutazione in matematica. L'Italia è uno dei Paesi ove tale differenza di risultato tra alunni "non madre lingua" italiana e di "madre lingua" italiana è più marcata (22 punti).²³

Anche il materiale esaminato proveniente dalle scuole dell'area di Trieste e di Gorizia (RAV, PTOF, Protocolli accoglienza e intercultura), talvolta evidenzia la percezione che gli alunni stranieri anche di seconda generazione, cioè nati in Italia, spesso inizino il ciclo dell'istruzione obbligatoria con un gap di competenza nella lingua italiana e l'insufficiente tasso di frequenza della scuola per l'infanzia viene espressamente citato come una delle ragioni di tale fenomeno. Il documento elaborato dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del MIUR *Diversi da chi?* individua nella parteci-

pazione alle istituzioni educative 0-6 (nidi e scuole per l'infanzia) un fattore di importanza strategica per la futura integrazione scolastica e sociale, quali luoghi cruciali ai fini dell'apprendimento linguistico e di una migliore socializzazione.²⁴

I documenti ufficiali programmatici delle istituzioni dell'Unione europea sottolineano il ruolo delle istituzioni educative rivolte all'infanzia quali luoghi di apprendimento linguistico e socio-emotivo e, dunque, cruciali per la realizzazione di obiettivi di prevenzione della dispersione scolastica, di uguaglianza delle opportunità educative e di contrasto alle discriminazioni. Ai fini del raggiungimento di livelli più elevati di inclusione e coesione sociale, viene sottolineata la necessità di un maggiore coinvolgimento innanzitutto dei bambini provenienti da contesti sociali e familiari più svantaggiati e con background migratorio.²⁵

Ugualmente, buone prassi di altri Paesi europei che investono sugli obiettivi di un più elevato livello di coesione sociale e di una crescita inclusiva, sottolineano come la partecipazione dei bambini e ragazzi con background migratorio ad attività extrascolastiche può contribuire in maniera importante all'inclusione socio-educativa mediante un miglior apprendimento della lingua di istruzione del Paese ospitante in contesti informali che facilitano

pure l'apprendimento delle cosiddette "competenze trasversali" di socializzazione.

Ricerche compiute in diversi Paesi evidenziano che i bambini con background migratorio che ricevono un supporto all'insegnamento della lingua di istruzione nell'ambito di attività di "doposcuola" o "centri estivi/*summer camps*" raggiungono risultati migliori nelle abilità di lettura e grammatica rispetto agli altri che non usufruiscono di tali attività (Stanat et al. 2012). La partecipazione a tali attività ed iniziative dei bambini con background migratorio, ed in particolare di quelli neoarrivati, viene dunque incentivata, anche mediante contributi economici volti a renderle accessibili ai nuclei familiari a basso reddito. Ugualmente, le autorità statuali o regionali concedono appositi contributi alle municipalità e alle scuole affinché organizzino tali attività con finalità inclusive rivolte in particolare vero i bambini di più recente arrivo nel Paese, quelli che sono stati inseriti a scuola nel corso dell'anno scolastico e, più in generale, quelli a rischio di dispersione scolastica.²⁶

Va, purtroppo, rimarcato come il trend delle politiche sociali ed educative del nostro Paese e della Regione Friuli Venezia Giulia non sembra recepire questi indirizzi "inclusivi" auspicati dalle raccomandazioni degli esperti e delle istituzioni nazionali ed europee. In un

22 INVALSI, Rapporto nazionale Prove INVALSI 2019, disponibile al link: https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf

23 OECD, PISA 2015 Database, disponibile al link: <https://www.oecd.org/pisa/data/2015database/>, cit. anche in AA.VV. 2019a, p. 39.

24 Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura MIUR, *Diversi da Chi?* disponibile al link: www.istruzione.it/allegati/cs090915_all2

25 Il Pilastro europeo dei diritti sociali raccomanda che specifiche misure per l'accesso all'educazione e cura della prima infanzia dovrebbero essere destinate ai bambini provenienti da contesti svantaggiati per aiutarli a migliorare le loro possibilità nella vita, cfr. Proclamazione interistituzionale sul pilastro europeo dei diritti sociali (2017/C 428/09). Si veda anche: Commissione Europea, Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia, G.U. UE C-189/4 dd. 5.6.2019, disponibile al link: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN).

26 Per l'esperienza delle summer schools in Svezia si veda: AA.VV. 2019a, pp.89-90. Da segnalare le esperienze nelle città austriache di Vienna e Linz, cfr. Das Institut Interkulturelle Pädagogik (The Institute of Intercultural Education), 2012, SommerSprach-Camp [Summer language camp]; Lindner, P. 2017, "Sowieso Mehr!" - Sommerdeutschkurse für Kinder und Jugendliche werden fortgesetzt [More effort! German summer courses for children and adolescents will continue], Magistrat der Stadt Wien [Municipal Authority of the City of Vienna].

clima sociale e politico sempre più ostile al fenomeno migratorio, le politiche di contrasto alla povertà e di sostegno alla famiglia, ai carichi familiari e alla conciliazione vita-lavoro, incluse le misure volte a sostenere l'accesso e l'inserimento dei bambini nei percorsi educativi 0-6, sembrano più orientate a realizzare obiettivi di "premialità" della componente 'autoctona' della popolazione e di incentivo alla sua natalità, piuttosto che quelli di inclusione sociale dei bambini provenienti da contesti socio-familiari più svantaggiati, inclusi quelli derivanti da un background migratorio.²⁷ Questo avviene anche introducendo criteri discriminatori fondati sull'anzianità di residenza o sulla nazionalità difficilmente conciliabili con i principi costituzionali di uguaglianza sanciti dall'articolo 3 della Costituzione, con i principi di uguaglianza e non discriminazioni collegati alla libertà di circolazione dei cittadini UE e dei loro familiari, ovvero con le norme contenute nelle direttive europee in materia di cittadini di Paesi terzi non membri UE.²⁸

Negli ultimi anni, alcune legislazioni regionali hanno introdotto criteri premiali fondati sull'anzianità di residenza nel territorio regionale nell'iscrizione ai nidi per l'infanzia o nell'accesso alle prestazioni sociali volte all'abbattimento delle rette per la frequenza dei bambini ai nidi d'infanzia. Con riferimento alla

materia dell'accesso ai servizi per la prima infanzia, la Corte Costituzionale ha chiaramente argomentato che criteri premiali fondati sulla maggiore stanzialità del richiedente si pongono in contrasto con la vocazione sociale degli asili-nido, ovvero con la loro funzione tanto educativa, quanto sociale di conciliazione famiglia/lavoro. Il relativo servizio – ha sostenuto la Corte – «risponde direttamente a finalità di uguaglianza sostanziale [...] in quanto consente ai genitori privi di mezzi economici di svolgere una attività lavorativa...» quindi «deve essere destinato primariamente alle famiglie in condizioni di disagio economico e sociale», non necessariamente quelle più "radicate" nel territorio. In altre parole, gli interventi relativi a favorire l'accesso ai servizi educativi per la prima infanzia devono essere rivolti innanzitutto al "bisogno" e non a premiare la maggiore "stanzialità" del richiedente.²⁹

Nella Regione FVG, il sistema dei servizi educativi per l'infanzia è regolato dalla Legge regionale n. 20/2005. All'art. 15 della legge regionale è previsto un beneficio per l'abbattimento delle rette per la frequenza dei bambini ai nidi per l'infanzia, determinato secondo i criteri e modalità fissati da apposito Regolamento.³⁰ In base ai requisiti di accesso, possono essere ammessi al contributo soltanto i nuclei familiari di cui almeno un genitore risieda o presti atti-

vità lavorativa da almeno un anno nella Regione FVG. In aggiunta a tale requisito di accesso, successive modifiche hanno previsto che – a parità di altre condizioni – il beneficio sia ridotto del 50% se nessuno dei genitori, componenti il nucleo familiare, è residente o presta attività lavorativa nel territorio regionale da almeno 5 anni.³¹

È evidente come in tale regolamentazione agisca un meccanismo di premialità fondato sull'anzianità di residenza sul territorio regionale ovvero su un principio di "autoctonia", svincolato da considerazioni legate al bisogno o allo svantaggio sociale. Tale meccanismo di premialità necessariamente finisce per sfavorire anziché promuovere l'accesso ai nidi per l'infanzia dei bambini stranieri o con background migratorio, perché in generale, proprio in ragione del minore radicamento sociale, i loro genitori sono in grado di ottemperare in misura proporzionalmente minore rispetto ai genitori dei bambini italiani al criterio preferenziale della residenza di 'lungo periodo', con conseguente azione di un fattore di "discriminazione indiretta".³²

Ugualmente, appaiono discutibili gli accordi di programma per la realizzazione del Piano territoriale scolastico di Monfalcone, conclusi tra il Comune di Monfalcone e gli Istituti comprensivi "Giacich" e "Randaccio", per l'anno

scolastico 2018-2019, che avevano fissato una quota massima di iscrizione di bambini di nazionalità straniera (anche di Paesi UE) nelle scuole per l'infanzia comunali. Si rileva in proposito, che tali meccanismi fondati sulle quote massime di alunni di nazionalità straniera,³³ pur perseguendo un obiettivo astrattamente legittimo di una composizione equilibrata delle classi e di prevenzione di fenomeni di segregazione educativa, può avere un effetto stigmatizzante delle comunità immigrate, sproporzionato rispetto agli obiettivi di utilità sociale che astrattamente può perseguire.³⁴

Concretamente, il sistema delle quote può determinare effetti discriminatori nell'accesso ai servizi educativi dei minori di nazionalità straniera, qualora il loro numero sia nei fatti superiore alla quota stabilita ed il numero di richieste di iscrizione ai servizi educativi sia in eccedenza rispetto ai posti obiettivamente a disposizione e qualora la misura non venga accompagnata da garanzie certe e fondate sulla disponibilità di posti presso scuole per l'infanzia nelle realtà limitrofe. La promozione di accordi locali al fine di rendere operativi criteri di equo-eterogeneità nella composizione delle classi deve comunque rispondere a criteri di ragionevolezza, per cui il coinvolgimento di plessi situati in altri comuni deve tenere in debita considerazione la tenera età dei bambini,

27 Nella materia di nostra competenza, a livello nazionale va citato il "bonus asili nido", istituito dall'art. 1, comma 355, della Legge di Bilancio n. 232/2016, una prestazione erogata senza limiti di reddito, ma dalla quale restano esclusi gli stranieri regolarmente soggiornanti con permesso valido per l'esercizio dell'attività lavorativa ("permesso unico lavoro"), ma privi dello status di "lungo-soggiornanti".

28 Cfr. la Direttiva 2011/98 sul "permesso unico lavoro" ed un paniere di diritti comuni attribuiti ai cittadini di Paesi terzi in possesso di tale permesso di soggiorno; la Direttiva 2003/109 in materia di "lungo soggiornanti".

29 Corte Costituzionale, sentenza n. 107/2018 (deposito del 25/05/2018, in G. U. 30/05/2018 n. 22), con la quale è stata pronunciata l'illegittimità costituzionale dell'art. 1, c. 1° della legge della Regione Veneto 21/02/2017, n. 6 che fondava un diritto di precedenza nell'accesso ai servizi educativi per l'infanzia in base ad un'anzianità di residenza o di attività lavorativa di 15 anni sul territorio regionale, <https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=2018&numero=107>.

30 Regolamento emanato con Decreto Presidente della Regione 10 luglio 2015, n. 139, da ultimo modificato con D.Pres. Reg. n. 36 dd. 04 marzo 2019.

31 art. 6 c. 2 *quinquies* del Regolamento

32 Si veda in proposito una recente sentenza della Corte di Giustizia europea su un caso analogo (CGUE, sez. III, sent. 21 novembre 2018, *Ahmad Shah Ayubi contro Bezirkshauptmannschaft Linz-Land*, C-713/17, par. 31-33).

33 Una quota massima di bambini di cittadinanza non italiana pari al 30% è stata prevista pure dal Regolamento delle scuole per l'infanzia del Comune di Trieste a seguito delle modifiche intervenute con delibera consiliare n. 58 del 27 novembre 2018.

34 Anche la recente giurisprudenza della Corte di Giustizia europea ha sottolineato come nel valutare l'opportunità e la stessa legittimità di interventi delle pubbliche autorità nei confronti di gruppi etnici a rischio di discriminazione, occorra anche prendere in considerazione se tali interventi, nella maniera in cui vengono posti in essere o vengano presentati, conducano ad un ulteriore rafforzamento di 'stereotipi', di 'pregiudizi' o di atteggiamenti di esclusione diffusi socialmente, con l'ulteriore effetto negativo di stigmatizzazione nei confronti dei gruppi medesimi che viene a prevalere sui proclamati obiettivi di pubblica utilità (si veda Corte di giustizia dell'Unione europea, sentenza del 16 luglio 2015, *CHEZ Razpredelenie Bulgaria AD v Komisia za zashtita ot diskriminatsiia causa*, C – 83/14).

“il “sistema-duale”
costituito da contratti
“misti” di lavoro e
formazione professionale
consente di acquisire una
formazione professionale
svolgendo nel contempo
un’attività lavorativa da cui
deriva una retribuzione...”

così come la configurazione del territorio ed il sistema dei trasporti, che dovrebbero assicurare non solo la frequenza dei bambini ma anche il necessario rapporto tra scuola e famiglie, indispensabile per assicurare il successo dell’inserimento educativo.

Inoltre, la decisione del Comune di Trieste di non considerare più la situazione economica reddituale della famiglia (ISEE) quale criterio di formazione delle graduatorie di accesso, se non come criterio preferenziale a parità di punteggio, non appare del tutto coerente con le finalità inclusive dell’istituto dei nidi d’infanzia, pure richiamate dalla legge regionale FVG n. 20/2005 quando afferma la funzione dei medesimi a «concorrere alla prevenzione delle situazioni di svantaggio psicofisico e sociale e contribuire a integrare le differenze ambientali e socio-culturali».³⁵ A livello europeo, i bambini che vivono in povertà sono, infatti, il gruppo più comunemente interessato dagli interventi normativi che definiscono i criteri per l’ammissione prioritaria ai servizi educativi per la prima infanzia, assieme ad altri criteri quali la monogenitorialità del nucleo familiare, l’occupazione dei genitori, il numero di fratelli.³⁶

Per concludere con delle proposte operative, sarebbe innanzitutto necessario mappare statisticamente il divario esistente nella nostra Regione tra bambini italiani e bambini stranieri riguardo alla partecipazione ai servizi educativi 0-6 (nidi e scuole d’infanzia) e sviluppare interventi volti a ridurre tale divario, nel quadro di un’azione complessiva volta a favorire

un accesso tendenzialmente e progressivamente universale a tali servizi. Sarebbe inoltre auspicabile un maggiore coinvolgimento delle comunità straniere e della società civile, con iniziative volte a far comprendere alle famiglie immigrate l’utilità sociale dell’inserimento precoce dei bambini nei servizi educativi per l’infanzia quali luoghi cruciali ai fini dell’apprendimento linguistico e della socializzazione e con misure che rendano sostenibile economicamente tale inserimento per le classi sociali più svantaggiate, anche eliminando ogni forma di discriminazione diretta ed indiretta nei criteri di accesso e nelle prestazioni sociali nazionali e regionali volte ad abbattere le tariffe di iscrizione e frequenza.

Il potenziale inclusivo del “sistema duale” di formazione-lavoro.

In Paesi come la Germania, il “sistema-duale” costituito da contratti “misti” di lavoro e formazione professionale (apprendistato) costituisce uno degli strumenti fondamentali per l’inclusione socioeducativa e lavorativa di giovani con background migratorio di prima e seconda generazione, inclusi i richiedenti e i titolari di protezione internazionale.³⁷

L’esempio tedesco suggerisce che tale strumento può adattarsi alle esigenze di inclusione sociale di giovani immigrati di prima e seconda generazione per due ragioni: consente di acquisire una formazione professionale svol-

³⁵ Art. 3 c.1 lett. c del Regolamento dei nidi d’infanzia e dei servizi educativi per la prima infanzia approvato con Delibera Consiliare n. 73 adottata in data 28.11.2019.

³⁶ Eurydice, Cifre chiave sull’educazione e cura della prima infanzia in Europa – Edizione 2, 2019, pag. 60, disponibile al link: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-it/format-PDF>.

³⁷ Dati dell’Ufficio Federale per i contratti di formazione professionale (VET) cit. in AA.VV. (2019b), pag. 17.

gendo nel contempo un'attività lavorativa da cui deriva una retribuzione, offrendo ai giovani provenienti da famiglie a basso reddito un'alternativa all'abbandono scolastico dettato da ragioni economiche, ovvero una formazione che molti giovani (ad es. chi abbia ottenuto la protezione internazionale) non potrebbero permettersi se non accompagnata da appositi sussidi di mantenimento non sempre disponibili, soprattutto nel medio-lungo periodo;

I contratti di apprendistato rispondono a logiche di mercato per cui i giovani vengono formati per profili di qualificazione professionale che sono effettivamente richiesti nel mercato del lavoro.

La stessa esperienza tedesca evidenzia, tuttavia, che l'inserimento di giovani migranti nella "formazione duale" attraverso i contratti di apprendistato richiede, soprattutto per i neo-arrivati, quali i richiedenti o i titolari di protezione internazionale, un processo graduale e complesso con la partecipazione a fasi formative preliminari della durata di uno o due anni, finalizzate all'apprendimento linguistico, all'orientamento di base e alle competenze trasversali, nonché a periodi di tirocinio/internships.

In Italia il "sistema duale" è costituito dal contratto di apprendistato di primo livello per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore, di cui all'art. 43 D.lgs. n. 81/2015. Si tratta di un rapporto di lavoro subordinato con una finalità

mista formativa e occupazionale, finalizzato al conseguimento di un titolo di studio compreso fra quelli del secondo ciclo di istruzione, e strutturato in modo da coniugare la formazione effettuata in azienda con l'istruzione e la formazione professionale erogate da istituzioni formative, sulla base di un protocollo stipulato tra il datore di lavoro e l'istituzione formativa cui lo studente è iscritto.

Se si eccettua la realtà della Provincia autonoma di Bolzano/Bozen, il sistema duale in Italia ha riscontrato scarso successo, nonostante gli incentivi contributivi e retributivi che gli sono stati riservati,³⁸ ed è del tutto evidente che allo stato attuale in Italia il sistema duale rappresentato dal contratto di apprendistato di 1° livello non svolge quella funzione di strumento di inclusione socio-educativa e professionale e di contrasto alla dispersione scolastica operante invece in altri Paesi come la Germania.

Le ragioni sono diverse e un loro esame approfondito non può essere svolto in questa sede.

Va certamente annoverata la debolezza strutturale del nostro settore economico-produttivo, con una larga prevalenza di micro e piccole imprese che hanno obiettive difficoltà di gestione, anche amministrativa e progettuale, di un tale strumento che chiama in causa diversi attori. Da sottolineare anche la concorrenza esercitata dall'istituto del tirocinio extracurricolare, di più semplice attivazione per le imprese e che presenta anche maggiori vantaggi

economici, per la sua natura di attività formativa *on-the-job* e non di rapporto di lavoro subordinato. Questo in particolare nel momento in cui è stato oggetto, a partire dal 2014, anche di agevolazioni regionali finanziate nell'ambito del programma europeo "Garanzia Giovani". Tuttavia, va rimarcato come il contributo del tirocinio extracurricolare alla qualificazione professionale del giovane è qualitativamente inferiore rispetto a quello che potrebbe essere offerto dal rapporto di apprendistato, così come l'istituto può esporsi - proprio per la sua convenienza economica per le imprese - ad abusi nel momento in cui venisse utilizzato in funzione sostitutiva di una posizione lavorativa necessaria per l'impresa piuttosto che per svolgere una funzione formativa funzionale all'apprendimento del tirocinante.

In conclusione, l'apprendistato di primo livello ("sistema duale") potrebbe costituire uno strumento per il contrasto alla dispersione scolastica, contribuendo inoltre ad una migliore inclusione sociale attraverso l'integrazione nel

mercato del lavoro di giovani provenienti da contesti sociali e personali diversi e svantaggiati. Si raccomanda pertanto di sostenere e valorizzare maggiormente questo strumento e di supportarne l'attuazione con adeguate azioni di sistema, per favorirne la rispondenza alle esigenze del mercato del lavoro e la ricaduta di benefici sia agli apprendisti, sia ai datori di lavoro, seguendo e adottando buone prassi rappresentate dalle esperienze di altri Paesi europei, come la Germania o altre regioni o province autonome italiane, come la Regione Lombardia e la Provincia Autonoma di Bolzano/Bozen. A tale riguardo, si sottolinea ad esempio la recente approvazione da parte della Regione Toscana di un Accordo di collaborazione con la Camera di Commercio Italo-Germanica per la realizzazione di azioni di sistema finalizzate alla sperimentazione di metodologie e strumenti per i percorsi di apprendistato di tipo duale, secondo gli standard di qualità del modello duale tedesco.³⁹

³⁸ Per quanto riguarda i vantaggi retributivi, per le ore di formazione svolte nell'istituzione formativa il datore di lavoro è esonerato da ogni obbligo retributivo. Per le ore di formazione interne all'azienda è riconosciuta al lavoratore una retribuzione pari al 10%. Per quanto riguarda i vantaggi contributivi, con la legge 160/2019 (legge di bilancio 2020) si è cercato di dare ulteriore impulso a questa tipologia di contratti, in particolare a favore delle piccole medie imprese con un numero di lavoratori non superiore alle nove unità, per le quali viene previsto un totale sgravio contributivo per i primi 36 mesi di rapporto, mentre per gli anni di apprendistato successivi, rimane prevista l'aliquota del 10% valevole anche per le altre imprese.

³⁹ Regione Toscana, *Deliberazione 3 febbraio 2020, n. 87 in B.U.R. Regione Toscana n. 7 dd. 12.02.2020*, p. 121-128.

Bibliografia

AA.VV. (2019a). *Strength through diversity's spotlight report for Sweden*, OECD Education Working Papers, n. 194.

AA.VV. (2019b). *Unlocking the potential of migrants in Germany*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, 2019, pag. 17, disponibile al link: <https://www.oecd.org/germany/unlocking-the-potential-of-migrants-in-germany-82ccc2a3-en.htm>

Altin, R. e Virgilio, F. (2016) *Sconfinamenti. Intercultura in area transfrontaliera tra protocolli e pratiche*, Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste, disponibile al link: <https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/13866/9/Sconfinamenti.pdf>

Barabanti, P., Santagati, M. (2020). 'Studenti eccellenti con background migratorio: il contesto scolastico come fattore di successo'. *Autonomie Locali e Servizi Sociali*, n. 2/2020, pp. 441-458.

European Commission (2015). *Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*, Publication Office of EU.

European Commission (2016). *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*, Publication Office of the European Union.

Giancola, O., Salmieri, L. (2018), Education and the inclusion of immigrants. A cross-national analysis among five European countries. *Scuola Democratica*, 2, pp. 311-334.

Hansen, K.Y., Jan-Eric Gustafsson, J.E. (2016). Causes of educational segregation in Sweden – school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation*, 22:1-2, 23-44, DOI: 10.1080/13803611.2016.1178589

Howard, J., 2010 "The value of ethnic diversity in the teaching profession: a New Zealand case study". *International Journal of Education*, 2010, Vol. 2/1, pp. 1-22.

Kane, P. and A. Orsini, (2003). *The Colours of Excellence: Hiring and Keeping Teachers of Colour in Independent Schools*, New York. Teachers College Press.

Lindahl, E. (2007). *Gender and ethnic interactions among teachers and students: Evidence from Sweden*, IFAU Institute for Labour Market Evaluation.

MIUR, 2018 *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016-2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017-2018*.

Nieto, S., 2016 "Education in a Globalized World: Challenges, Tensions, Possibilities, and Implications for Teacher Education", in Banks, J., M. Suárez-Orozco and M. Ben-Peretz (eds.), *Global Migration, Diversity, and Civic Education: Improving Policy and Practice*, Teachers College Press.

Pitts, D. (2007) Representative Bureaucracy, Ethnicity, and Public Schools Examining the Link Between Representation and Performance. *Administration and Society*, 2007, Vol. 39/4, pp. 497- 526.

Roehl, W., 2017 *Evaluation von Rucksack Schule [Evaluation of the 'Rucksack Schule' project]*, Universität Hamburg.

Schleicher, A., 2018 *Valuing our teachers and raising their status: how communities can help*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris.

Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O., Eckhardt, A.G., (2012). 'Improving second language skills of immigrant students: a field trial study evaluating the effect of a summer learning programme'. *Learning and Instruction*, vol. 22/3, pp.159-170, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.002>

Finito di stampare nel mese di settembre 2021 presso Industrie Grafiche
Geca, San Giuliano Milanese (MI)