



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

**Università degli Studi di Padova**

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in  
Linguista  
Classe LM-39

Tesi di Laurea

*La scuola e le sue sfide:  
tra antropologia e didattica*

Relatore  
Prof. Paolo Grassi

Laureanda  
Martina Cascio  
n° matr 2048431/ LML

Anno Accademico 2023/2024

## SOMMARIO

Introduzione.....	p.3
Capitolo 1. Antropologia dell'educazione.....	p.9
1.1. Antropologia e educazione.....	p.9
1.2. Le origini dell'antropologia dell'educazione.....	p.13
1.3. Nascita ed istituzionalizzazione della disciplina.....	p.17
1.4. Le principali teorie.....	p.21
1.5. L'antropologia dell'educazione in Italia.....	p.28
Capitolo 2. La scuola e le sfide dell'interculturalità.....	p.31
2.1. I modelli di integrazione.....	p.31
2.2. Dibattito multiculturale e interculturale .....	p.34
2.3. Risvolti educativi.....	p.38
2.3.1. Questione di suffissi.....	p.38
2.3.2. Educazione multiculturale e interculturale.....	p.39
2.4. Per l'educazione interculturale.....	p.40
2.4.1. Le linee e gli orientamenti che guidano la scuola.....	p.41
2.4.2. I destinatari dell'interculturalità.....	p.44
2.5. Il tassello mancante: la cittadinanza.....	p.46
Capitolo 3. Ombre e luci: le sfide della scuola attraverso l'etnografia.....	p.55
3.1. Antropologia della scuola.....	p.55
3.2. Metodologie quantitative e qualitative.....	p.56
3.3. L'etnografia a scuola.....	p.58
3.4. Comprendere la migrazione attraverso le voci.....	p.62
3.5. Segregazione e dispersione scolastica: le ombre.....	p.68
3.5.1. Ghettizzazione e segregazione scolastica.....	p.70
3.5.2. Dispersione scolastica.....	p.75
3.6. Luci.....	p.81
3.6.1. Responsabilità e reciprocità.....	p.81
3.6.2. Incontro.....	p.85
Capitolo 4. Una didattica per l'interculturalità e l'inclusione: italiano L2.....	p.90

4.1. Il bilinguismo.....	p.91
4.2. Glottodidattica: approcci, metodi, tecniche.....	p.96
4.3. Didattica dell'italiano come lingua seconda.....	p.102
4.4. Il laboratorio linguistico tra pratica e teoria.....	p.105
4.4.1 Appendice.....	p.116
Conclusione.....	p.121
Ringraziamenti.....	p.125
Bibliografia.....	p.127

## Introduzione

«Vi è forse stirpe, lingua o civiltà  
Che al colmo di tragitti e di cammini,  
per desiderio o per necessità,  
non abbia oltrepassato mai i confini?  
Esiste gente, popolo o nazione,  
generazione di avi o discendenza  
che per curiosità o per compassione,  
non sia mai stata oggetto di accoglienza?  
È sterile e noiosa, triste e morta  
la casa che non apre più la porta»

*Confini, in Poesie del camminare, Carlo Marconi*

Negli ultimi decenni, l'Italia ha vissuto un cambiamento profondo e complesso, segnato dai crescenti flussi migratori che hanno trasformato la composizione sociale del paese. Questi movimenti di persone, portatori di culture, storie e speranze diverse, hanno modificato il volto delle nostre città. La società italiana si è progressivamente arricchita di una moltitudine di voci, tradizioni e identità. Questa diversità ha iniziato a riflettersi nelle aule scolastiche, trasformandole in microcosmi di un mondo globalizzato. In un contesto così dinamico, il sistema educativo italiano è stato chiamato a rispondere a nuove sfide, ma anche a cogliere straordinarie opportunità. Gli studenti con background migratorio, con le loro storie di viaggio e adattamento, con le loro sfide e i loro successi, sono diventate testimonianze preziose della capacità umana di adattarsi e crescere insieme. Queste storie e questi incontri hanno portato nelle scuole italiane nuove prospettive e hanno stimolato una riflessione profonda su cosa significhi educare in una società pluralista. Le scuole, da sempre luoghi di formazione e crescita, si sono trovate al centro di questo cambiamento. I docenti, gli studenti e le famiglie hanno dovuto confrontarsi con sfide inedite: barriere linguistiche, differenze culturali e talvolta pregiudizi e stereotipi. Ma è proprio in queste difficoltà che le istituzioni scolastiche hanno cominciato a sviluppare quelle capacità di adattamento e innovazione. Parallelamente, le scuole hanno dovuto ricercare nuove strategie educative per valorizzare le diversità e promuovere l'inclusione. Progetti interculturali, laboratori di

mediazione culturale e attività extrascolastiche sono stati ideati per favorire la conoscenza reciproca e la convivenza pacifica. Questi sforzi hanno permesso di trasformare le differenze in risorse, creando ambienti di apprendimento ricchi e stimolanti per tutti gli studenti. È emersa così la necessità di un impegno maggiore verso l'equità e la giustizia educativa. Politiche scolastiche più flessibili e inclusive sono state sviluppate per garantire a tutte le alunne e a tutti gli alunni le stesse opportunità di successo. Programmi di supporto, come il tutoraggio linguistico e psicologico, hanno avuto un ruolo fondamentale nel facilitare l'integrazione e migliorare i risultati scolastici dei nuovi arrivati. In questo scenario, le scuole italiane si sono trasformate in veri e propri laboratori di integrazione, dove si sperimentano nuovi modi di vivere insieme e si costruisce una società più inclusiva e accogliente. Questo processo è fondamentale per creare una società più giusta e inclusiva, dove ogni individuo possa trovare il proprio posto e contribuire al bene comune. Tuttavia, da quello che sono riuscita a capire dalle mie esperienze è che nonostante ci siano dei buoni presupposti, la realizzazione di questo processo risulta ancora oggi complessa e difficile.

Per essere un insegnante non basta conoscere la propria materia di insegnamento, per accogliere non bastano solo laboratori linguistici o attività extrascolastiche; ora come ora è necessario diventare veramente consapevoli della ricchezza del mondo in cui siamo inseriti. Per raggiungere questa consapevolezza, diventa indispensabile imparare a dialogare con la diversità e a comprendere la complessa realtà che ci circonda. Per fare ciò bisogna uscire dai propri schemi e cercare di abbracciare il punto di vista degli altri, ossia decentrare il proprio sguardo e cominciare ad osservare sé stessi attraverso lo sguardo degli altri. Decentrare lo sguardo è il primo passo verso quell'apertura mentale necessaria per una società senza confini e priva di barriere.

Esiste una disciplina che si è sviluppata proprio a partire da questo nuovo modo di vedere il mondo che ci circonda e che offre gli strumenti, teorici e pratici, per imparare e a decentrare il proprio sguardo: l'antropologia culturale, ossia lo studio dell'essere umano in tutte le sue dimensioni culturali e sociali. Oggi più che mai, è una disciplina fondamentale per l'insegnamento e il mondo della scuola. A partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso gli antropologi culturali si sono interessati alle pratiche educative, non solo delle culture altre, ma anche di quella occidentale; questo interesse si è trasformato in una vera e propria specializzazione dell'antropologia culturale che prende il nome di

antropologia dell'educazione. Essa ci offre una lente attraverso la quale esplorare e comprendere la straordinaria varietà delle esperienze umane: in questo modo è possibile arricchire il processo educativo e renderlo più inclusivo e significativo. In un'aula scolastica, dove si incontrano alunne e alunni provenienti da diverse realtà culturali e sociali, l'antropologia diventa uno strumento prezioso per gli insegnanti. Attraverso la conoscenza antropologica è possibile sviluppare una comprensione più profonda e, forse, priva di preconcetti, del prezioso bagaglio culturale e umano che gli studenti portano con sé ogni volta che varcano un'aula scolastica. Questo non favorisce solo un ambiente di apprendimento più accogliente e rispettoso, ma aiuta anche a prevenire malintesi e incomprensioni che possono sorgere da pregiudizi e stereotipi. L'antropologia, infatti, ci insegna che ogni cultura ha le proprie pratiche educative e i propri metodi di trasmissione del sapere. Gli insegnanti, attingendo da questi saperi, possono arricchire la loro azione didattica, sperimentando metodi innovativi e adattandoli alle esigenze specifiche delle loro alunne e dei loro alunni. Come se non bastasse, adottare una prospettiva antropologica significa raggiungere quell'apertura mentale in grado di favorire una visione del mondo come realtà interconnessa e interdipendente. In un'epoca in cui le sfide globali richiedono una cooperazione internazionale e una comprensione interculturale, l'antropologia arricchisce l'educazione con una prospettiva globale e umanistica. Essa prepara gli insegnanti a essere mediatori culturali e gli studenti a essere cittadini del mondo, capaci di navigare con competenza e sensibilità in un panorama culturale complesso e in continua evoluzione. Questo rende la scuola non solo un luogo di trasmissione del sapere, ma un laboratorio di convivenza civile e crescita umana. Un aspetto fondamentale del ragionamento antropologico è la riflessività, che non permette solo di comprendere gli altri, ma anche di mettere in discussione sé stessi, i propri pregiudizi, valori e prospettive, analizzando criticamente come questi influenzino le interazioni e il modo di vedere il mondo. Attraverso questo esercizio di auto-riflessione, l'educazione diventa un viaggio di crescita personale e collettiva, in cui si impara a vedere il mondo con occhi nuovi e più empatici.

È da quando sono entrata a scuola come insegnante che ho iniziato a chiedermi quanto la scuola sia inclusiva con le alunne e gli alunni con background migratorio e quanto le strategie adottate per favorire l'intercultura siano veramente funzionali. Ho avuto modo di insegnare sia come docente di italiano, storia e geografia, che come

insegnante di italiano L2 in orario extrascolastico. Intorno a me, purtroppo, non sempre ho visto un ambiente aperto e interculturale. Proprio per questo motivo ho provato ad indossare i panni dell'antropologa e a osservare le scuole in cui ho lavorato e me stessa, con uno sguardo nuovo, critico, divergente. Ho adottato gli strumenti tipici dell'antropologia: l'osservazione partecipante, le note di campo, le interviste. In questo modo, unendo le informazioni ricavate, ho cercato di riflettere criticamente sulla scuola, sottolineando sia gli aspetti positivi che quelli negativi. La domanda che ha guidato questa ricerca è la seguente: quali sono le problematiche e gli aspetti positivi dell'educazione interculturale nelle scuole italiane per gli studenti con background migratorio? Ho cercato di trovare una risposta analizzando in modo critico e riflessivo le esperienze scolastiche di alcune studentesse e alcuni studenti di cui sono stata insegnante. Da una parte ho avuto modo di identificare le principali problematiche che, puntualmente, queste ragazze e questi ragazzi devono affrontare; dall'altra, invece, ho potuto approfondire la mia personale conoscenza sulle strategie e pratiche educative utilizzate oggi, con l'intento di capire quali siano in grado di favorire l'inclusione e il successo scolastico di ogni singolo studente. Ho voluto affrontare questa ricerca per offrire una visione completa e sfaccettata delle esperienze delle mie alunne e dei miei alunni non solo attraverso l'osservazione e l'analisi dei dati raccolti, ma anche attraverso la loro voce. Solo in questo modo, attraverso il dialogo e l'ascolto reciproco, ho capito che è possibile comprendere in modo approfondito le sfide e le opportunità legate all'educazione interculturale. Oggi, l'intercultura e la diversità sono diventate componenti essenziali non solo delle aule scolastiche, ma anche della società. Nonostante ci siano politiche scolastiche e pratiche educative create ad hoc per favorire l'intercultura, l'inclusione e l'interconnessione, resta ancora tanta strada da fare per raggiungere una scuola e una società che siano veramente pronte e aperte ad accogliere la ricchezza che anima il nostro mondo. Infatti, conoscere questa complessità e riflettere su di essa potrebbe essere il primo passo per diventare insegnanti capaci di gestire la diversità linguistica e culturale, per rispondere alle sfide educative del nostro tempo e per costruire un sistema educativo inclusivo e di qualità, in grado di offrire a tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro origine, le stesse opportunità di successo e crescita personale.

Nel primo capitolo, quello più teorico, viene presentata una descrizione sintetica dell'antropologia dell'educazione, partendo dal rapporto stesso che lega l'antropologia all'educazione, passando poi dall'origine all'istituzionalizzazione di questa specializzazione dell'antropologia culturale, per concludere su come essa sia stata accolta e si sia sviluppata in Italia. Nel secondo capitolo, ho voluto presentare le sfide che la scuola oggi deve affrontare per promuovere l'inclusione e l'interculturalità. Proprio per questo motivo ho voluto offrire una breve presentazione sui modelli d'integrazione adottati dai paesi e del dibattito accademico che sulle tematiche legate alla globalizzazione e ai flussi migratori. Per quanto le istituzioni scolastiche stiano cercando di fare il possibile per garantire una scuola interculturale e inclusiva attraverso l'adozione di traiettorie e orientamenti comuni, le difficoltà sono ancora molte e, a mio avviso, legate alle normative che regolano le modalità con cui viene data la cittadinanza in Italia. Nel terzo capitolo presento le mie riflessioni scaturite dalla ricerca sul campo, attraverso le mie osservazioni, note e interviste. In particolar modo, nella prima parte ho cercato di comprendere le ragioni per cui una persona decide di migrare, raccontandole proprio attraverso la voce dei miei intervistati, per poi affrontare le "ombre" (la segregazione e dispersione scolastica) e le "luci" (l'inclusione e l'interculturalità) dei contesti della ricerca. Il quarto e ultimo capitolo, invece, è dedicato alla didattica dell'italiano come seconda lingua che oggi, insieme all'antropologia, è diventata un pilastro fondamentale per chiunque voglia insegnare. Ho voluto anche condividere e descrivere il laboratorio di italiano L2 che ho realizzato a luglio 2023, per offrire un esempio concreto, vivo e reale di cosa si potrebbe fare. È oggi essenziale acquisire competenze specifiche per insegnare l'italiano a studenti con background migratorio, spesso con lingua madre diversa dall'italiano. Queste competenze non solo migliorano l'insegnamento della lingua stessa, ma favoriscono anche l'integrazione e la coesione sociale. Esse sono fondamentali per creare un ambiente di apprendimento inclusivo che valorizzi la diversità linguistica e culturale degli studenti, accompagnandoli nel loro percorso di apprendimento.

Questo lavoro si inserisce in un solco di riflessioni ben sviluppato, aggiungendovi l'analisi di un caso studio specifico. La tesi si caratterizza inoltre per un taglio interdisciplinare, combinando antropologia, didattica dell'italiano e pedagogia. Combinare diverse prospettive permette di raggiungere una visione più completa del problema studiato e una comprensione approfondita dei fenomeni complessi a cui il

problema è collegato, portando a soluzioni diverse e innovative, permettendo di creare strategie di insegnamento flessibili e adattabili ai vari contesti culturali e educativi. Un approccio interdisciplinare, quindi, offre completezza, innovazione, adattabilità ed è cruciale non solo perché arricchisce la ricerca, ma la rende anche più applicabile e rilevante in contesti reali, offrendo una comprensione più profonda e soluzioni più efficaci. Riprendendo la poesia che ha aperto queste considerazioni introduttive, solo attraverso la collaborazione e la sinergia, ossia un'azione combinata di più fattori e attori, sarà possibile vivere in una società in cui i confini non contano, in cui l'accoglienza diventerà convivenza e condivisione, in cui ci sarà sempre una porta aperta.

# Capitolo 1. Antropologia dell'educazione

## 1.1. Antropologia e educazione

La parola «antropologia» deriva dal greco (*ἄνθρωπος*, *anthropos* «uomo» e *λόγος*, *lògos* «discorso, dottrina») e letteralmente significa «studio dell'uomo». La definizione etimologica risulta indefinita e generica perché ci sono tante discipline che si occupano dello studio dell'uomo e perché non specifica il suo oggetto di studio. Come se non bastasse, ci sono diverse tipologie di antropologia, ognuna di essa definita a seconda del proprio oggetto di ricerca. Tra queste troviamo l'antropologia culturale, nata negli Stati Uniti nel XX secolo, la quale studia il genere umano dal punto di vista culturale, ovvero delle idee e dei comportamenti espressi dagli esseri umani, in tempi e in luoghi distanti tra loro. Questo elaborato si concentra su una specializzazione dell'antropologia, chiamata antropologia dell'educazione.

L'antropologia dell'educazione è un settore specifico dell'antropologia culturale e affronta in modo dettagliato e particolare i temi legati all'educazione, alla crescita e alla scolarizzazione. Per capire di cosa si occupa, è opportuno dare una definizione dettagliata di educazione. Paolo Sorzio afferma che «l'educazione garantisce la trasmissione intergenerazionale del sapere e favorisce lo sviluppo dei soggetti, in modo da realizzare il loro potenziale come esseri umani. L'educazione è un insieme di pratiche sociali orientate da scopi e mediate da sistemi simbolici [...] Inoltre, ogni organizzazione educativa convive con altri sistemi con i quali talvolta stabilisce delle connessioni, la cui natura ed evoluzione possono essere soggette ad indagine empirica ed è situata in sistemi sociali più ampi, che ne definiscono problemi, influenze e pressioni».<sup>1</sup> Questo filone di studi si concentra, quindi, sulle pratiche educative, formali e informali, nelle diverse culture umane, sia vicine che lontane, e si interessa alle modalità con cui le diverse società trasferiscono conoscenze, valori, norme sociali e abilità pratiche alle nuove generazioni attraverso tutti quei processi educativi di trasmissione e di acquisizione culturale. Gli antropologi dell'educazione hanno come obiettivo lo studio e la comprensione delle influenze delle strutture socioculturali sull'apprendimento e lo sviluppo individuale,

---

<sup>1</sup> P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma, 2005, p. 15.

considerando fattori come l'età, il genere, la classe sociale, il gruppo di appartenenza e altre variabili contestuali. Per studiare il processo educativo, gli antropologi si concentrano sui ruoli sociali delle persone coinvolte, quali alunni, insegnanti, genitori ed altre figure interessate, nel processo educativo e nella formazione dei giovani, considerando come membri attivi ed effettivi di questo processo anche le istituzioni educative, formali e informali (scuola, università, famiglia, comunità), interessandosi alle dinamiche interne.

Adottare questo approccio significa porsi l'obiettivo di comprendere la relazione tra cultura e educazione, in particolar modo sulle modalità in cui la cultura influenza i modelli di apprendimento, le credenze educative e le pratiche di socializzazione delle nuove generazioni. Ancora, grazie a questo approccio è possibile comprendere i significati culturali e sociali attribuiti all'apprendimento e all'insegnamento e la diversità delle pratiche educative nelle società umane. È un filone di studi interessato alla trasmissione culturale tra una generazione e quella successiva e cerca di chiarire come le conoscenze, le abilità e i valori vengono trasmessi attraverso le generazioni e come questo processo si adatta o cambia nel tempo. Inoltre, studia gli effetti dei cambiamenti sociali sulle strategie educative, esplorando quanto e come l'educazione sia influenzata da processi di cambiamento sociale, inclusi movimenti sociali, migrazioni e globalizzazione. L'educazione e l'apprendimento, infatti, sono il riflesso della società più ampia e permettono una comprensione più approfondita della comunità sociale che si intende studiare.

L'antropologia dell'educazione utilizza metodologie qualitative tipiche dell'etnografia, come l'osservazione partecipante, le interviste e l'analisi dei contesti culturali per comprendere in profondità le pratiche educative nelle diverse culture e nei diversi contesti sociali. Questa disciplina contribuisce a una visione più ampia e contestualizzata dell'educazione, considerando le complessità delle relazioni tra cultura, società e apprendimento umano, dal momento che essa «non è un semplice processo di riproduzione delle conoscenze perché è inserita in un sistema di rielaborazione da parte dei soggetti in relazione alle esperienze personali e alle forme di mediazione simbolica che sono utilizzate in specifiche comunità di pratica»<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Ibidem, p. 15.

Il ragionamento antropologico si caratterizza grazie all'adozione di una prospettiva olistica, alla contestualizzazione, alla comparazione, al dialogo e allo sguardo universalista. Tutto ciò è possibile grazie a una sua caratteristica specifica: la riflessività. Nel suo continuo dialogo con l'alterità, questa caratteristica permette a chi fa antropologia di interrogarsi sulle proprie categorie e riferimenti. L'antropologia, seguendo il posizionamento adottato da Clyde Kluckhohn, nel saggio *Lo specchio dell'uomo* (1949), è uno specchio in cui gli esseri umani possono riflettersi, dove tutti possono riconoscersi. L'incontro con soggetti diversi permette di esplorare la propria soggettività e la propria cultura. L'antropologia permette di "conoscere gli altri per conoscere sé stessi" perché solo nel momento in cui si cerca di cogliere il punto di vista degli altri si può capire meglio sé stessi. Fare antropologia in modo riflessivo non significa «fare dell'incontro con gli altri un'esperienza soggettiva, bensì produttiva sul piano della conoscenza e che sia messo a disposizione di un vasto pubblico»<sup>3</sup>, ossia condiviso. Come spiega Ugo Fabietti, per poter fare antropologia in modo riflessivo è necessario decentrare il proprio sguardo, osservando sé stessi attraverso lo sguardo degli altri. Questo «è un insegnamento basilare dell'antropologia, un principio irrinunciabile della sua prassi sia a livello scientifico che sul piano etico. Ma non è che il primo passo verso una più ampia consapevolezza [...] per arrivare a quell'apertura mentale»<sup>4</sup> che permette di fare antropologia.

L'antropologia è cambiata molto nel corso degli anni. Viviamo in una società sempre più varia, in una società multilingue e multiculturale in cui è necessario introdurre ogni strumento per eliminare tutte le barriere e gli ostacoli che ancora oggi ci sono. Oggi "fare antropologia" significa ancora scontrarsi con l'alterità e con punti di vista diversi dal proprio, attraverso la comprensione e l'interpretazione. Ciò che è cambiato è il suo oggetto di studio, il suo sguardo. Oggi l'antropologia non studia più solo le culture altre, isolate nel contesto globale, ma studia come il mondo contemporaneo produce contenuti culturali dentro i contesti locali per effetto dei processi globali.

La denominazione "scienze dell'educazione", entrata in vigore a partire dalla seconda metà del Novecento, comprende tutte quelle discipline che si occupano di educazione e formazione. Con questo termine è possibile capire la complessità che si nasconde nei

---

<sup>3</sup> U. Fabietti, *Elementi di antropologia culturale*, Mondadori Università, Milano, 2004, p. 40.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 40.

processi educativi e per poterla affrontare in modo adeguato e completo è necessario adottare un approccio multidisciplinare, articolato e aperto alle sfide che caratterizzano la nostra società. L'antropologia fa parte di queste discipline, anche se da poco è stato riconosciuto il suo potenziale, perché «è stata per tanti decenni una scienza-pattumiera, una scienza che studiava gli scarti delle altre scienze umane: l'oggetto dei suoi studi sugli scarti l'ha resa per tanti una scienza "impura" da osservare magari con interesse ma sempre da una debita distanza»<sup>5</sup>. L'antropologia, oggi, è considerata una scienza dell'educazione a tutti gli effetti e riveste un ruolo centrale, almeno per due motivi. In primo luogo, il mondo della scuola è sempre stato complesso e pieno di sfide, oggi lo è ancora di più. L'antropologia è diventata, soprattutto negli ultimi anni, un'alleata insostituibile per la scuola, per gli insegnanti, per la didattica e, in primis, per gli alunni. Oggi la scuola è diventata l'oggetto di studio prediletto da molti etnografi interessati alle pratiche educative, infatti «oggi, il settore dell'antropologia dell'educazione privilegia lo studio dell'educazione formale, e teorizza sulla problematica relazione tra scuola e società; tuttavia mantiene come suo tratto significativo e qualificante un interesse per l'educazione non circoscritto all'ambito scolastico, che appunto definisce come uno degli ambiti educativi di cui si occupa, ritenendo quelli dell'educazione informale tutt'ora centrali per la trasmissione e l'acquisizione del sapere»<sup>6</sup>.

In secondo luogo, queste scienze si basano sulla conoscenza della soggettività umana, la quale è caratterizzata dalla cultura del singolo. e la cultura è una dimensione squisitamente antropologica. La cultura, come le componenti psicologiche, è costitutiva del soggetto. Oggi il sapere antropologico e quello psicologico non sono contrapposti, ma sono intrecciati: propongono diverse angolature dello stesso problema. Per capire il significato di cultura in senso antropologico è opportuno ricorrere alla definizione data da Ugo Fabietti, secondo cui essa è «un complesso di idee, di simboli, di azioni e di disposizioni, storicamente tramandati, acquisiti, selezionati e largamente condivisi da un certo numero di individui, mediante i quali questi ultimi si accostano al mondo in senso sia pratico e intellettuale»<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> L. Piasere, *A scuola. Tra antropologia e educazione*, SEID editori, Firenze, 2010.

<sup>6</sup> F. Gobbo, A. M. Gomes, *Etnografia nei contesti educativi*, Cisu, Roma, 2003, p. 50.

<sup>7</sup> U. Fabietti, *Elementi di antropologia culturale*, p. 12

L'antropologia si allontana dalla concezione "classica" di cultura, ossia dall'idea di formazione individuale di un soggetto, e ha dato luce a una concezione moderna di cultura. Questa distinzione è stata spiegata in modo approfondito e critico dall'antropologo Francesco Remotti, secondo il quale la concezione moderna di cultura «illustra una condizione che riguarda i membri di qualsivoglia gruppo sociale»<sup>8</sup> ed è «caratterizzata dalla dilatazione vistosa dei suoi contenuti e quindi dei suoi confini. [...] Se la cultura in senso classico era costituito da ideali, verità e valori non condizionati dai *mores*, e se la sua acquisizione coincideva con una liberazione dagli abiti e dalle consuetudini locali, la cultura in senso moderno è invece costituita dai costumi, e un'analisi in termini culturali comporta il riconoscimento della loro importanza e della loro incidenza in una molteplicità di ambiti del comportamento umano»<sup>9</sup>. All'interno del suo saggio, Remotti fornisce una spiegazione più dettagliata e adatta alla società attuale di cultura è la descrive come un sistema complesso, caratterizzato dalla continua interazione di elementi, imprevedibile, aperto ma al contempo chiuso, dinamico, in grado di evolversi e adattarsi all'ambiente. La cultura, quindi, è l'insieme dei saperi e delle pratiche della vita quotidiana di un individuo: quanto più queste appaiono scontate e naturali, tanto più esse fanno parte del nostro bagaglio culturale. Studiare il concetto di cultura applicato all'educazione permette di analizzare «il modo di vivere un certo popolo, la sua peculiare visione della realtà, ciò che gli è prescritto e ciò che gli è proscritto»<sup>10</sup>.

## **1.2. Le origini dell'antropologia dell'educazione**

Gli esperti che hanno istituzionalizzato questo filone di studi nel mondo accademico hanno saputo ricevere e coltivare le tematiche e gli approcci affrontati degli studiosi della generazione precedente. I primi autori ad interessarsi ai processi di inculturazione dei bambini furono Margaret Mead, Ruth Benedict, Abram Kardiner e, seppur in modo germinale, Franz Boas. In questa prospettiva, il termine inculturazione è stato utilizzato per riferirsi a quell'intricato processo di acquisizione della cultura del proprio gruppo di riferimento nel corso dell'infanzia. La complessità racchiusa nel termine stesso di "cultura" permette di analizzare da diversi punti di vista il processo di apprendimento

---

<sup>8</sup> F. Remotti, *Cultura: dalla complessità all'impovertimento*, Laterza, Roma, 2011, p. 3.

<sup>9</sup> Ibidem, p. 4.

<sup>10</sup> F. Gobbo, A. M. Gomes, *Etnografia nei contesti educativi*, p. 50.

della cultura a cui è sottoposto il bambino nel suo percorso di crescita. Apprendere una cultura significa acquisire un codice comunicativo, sia verbale che non verbale, schemi mentali che garantiscono la comprensione del mondo, ma anche delle specifiche tecniche del copro, attraverso cui viene plasmato un habitus. Questo insieme di competenza, date per scontate e delle quali non siamo consapevoli, ci permettono di agire in un particolare ambiente fonti. Per questo motivo, per comprendere i diversi modi in cui si articolano i processi educativi, è necessario contestualizzarli, considerarli cioè in relazione al contesto sociale e culturale in cui sono inseriti.

Uno dei primi e fondamentali contributi è attribuito all'antropologo Melville Herskovitz<sup>11</sup>. Secondo lo studioso i processi di inculturazione sono formati da due fasi: una meccanica – riguardante i primi anni di vita del bambino, dove assimila la stabilità culturale – e una processuale – riguardante le fasi successive della vita dell'individuo, le quali implicano la possibilità di vivere esperienze differenziate e non necessariamente coerenti tra di loro. È in questa seconda fase in cui il singolo potrebbe esprimere il bisogno di innovazione culturale. La diversa natura delle due fasi è in grado di generare le tensioni che il singolo può avvertire nei confronti della sua cultura di riferimento, dal momento che la prima spinge l'individuo al conformismo, la seconda al cambiamento. Lo studioso afferma che alla prima fase sarebbe imputabile la formazione di quella postura etnocentrica che emerge in tutti i gruppi umani posti a confronto con la diversità. Inoltre, ha sottolineato il ruolo innovativo che un individuo può giocare nei confronti della sua cultura. A partire da queste considerazioni, a partire dagli anni '20, Herskovitz cercò di dimostrare la scarsa affidabilità dei test d'intelligenza usati all'epoca negli Stati Uniti per avvalorare la tesi della superiorità della razza bianca poiché le domande erano adatte solo a chi era cresciuto in un ambiente conforme alla società dominante.

Sebbene questa visione sia semplicistica ed embrionale, ha evidenziato il ruolo antropologicamente rilevante dell'educazione su temi come la stabilità e il cambiamento culturale e ha esteso la durata del processo inculturativo a tutto l'arco di vita dell'individuo, non limitandolo soltanto ai primi anni di vita. Il termine inculturazione ha mantenuto a lungo una certa validità, in opposizione al termine acculturazione, ossia quei processi di trasferimento di modelli culturali tra due società che entrano in contatto tra di

---

<sup>11</sup> M. J. Herskovitz, *Man and his work*, Alfred a Knopf Inc, New York 1948.

loro. Oggi questo termine è in disuso perché l'avanzamento degli studi in campo educativo ha portato ad abbandonare l'idea che la cultura sia trasmessa in modo naturale e meccanico da una generazione all'altra. Sin dai suoi esordi, l'antropologia ha saputo comprendere l'importanza dei processi di trasmissione dei contenuti culturali da una generazione all'altra. Lo stesso Edward Tylor<sup>12</sup>, il padre dell'antropologia moderna, definì il concetto di cultura, affermando che essa è acquisita dall'uomo in quanto membro della società. L'unica cosa che cambia sono gli stili educativi con cui si trasmette la cultura perché variano al variare del contesto. Ancora prima dell'istituzione dell'antropologia dell'educazione, gli antropologi culturali sottolinearono l'importanza di valutare qualsiasi esperienza inculturativa in prospettiva comparativa ed anti-etnocentrica.

Un fondamentale precursore della specializzazione fu Franz Boas, il quale approfondì lo studio dell'interazione tra individuo e cultura, contribuendo così a puntare una lente di ingrandimento sul sistema educativo americano negli anni '20. In una delle sue opere più celebri, *Anthropology and modern life* (1928), sottolineò la contraddizione tra un'ideologia culturale fondata sulla libertà come pilastro della vita scolastica e un sistema scolastico coercitivo, basato su procedure che favorivano il conformismo dei singoli individui, negando la possibilità di sviluppare l'autosufficienza, l'indipendenza nelle decisioni e la capacità critica. Inoltre, mise in luce che le pratiche educative statunitensi, benché dichiarassero di perseguire un ideale egualitario, mostravano di non tenere minimamente in considerazione il fatto che la comunità scolastica era profondamente diseguale al suo interno. Secondo Boas, dovere degli insegnanti è riflettere «criticamente sulle contraddizioni culturali che fanno parte integrante della società a cui appartengono e che loro stessi contribuiscono a perpetuare con l'azione formativa sugli studenti»<sup>13</sup>. Già all'epoca, lo studioso aveva evidenziato l'importanza rivestita dall'antropologia, augurandosi l'ingresso di questa disciplina nel curriculum degli insegnanti.

Un interesse più sistematico e approfondito sul rapporto tra cultura e processi psicologici di formazione della personalità fu sviluppato dalla cosiddetta Scuola di

---

<sup>12</sup> E. B. Tylor, *Primitive Culture. Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language art and costum*, Dover Publications Inc, Mineola, 2016, (ed. or. 1871).

<sup>13</sup> M. Tissan, *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*, Bologna. Zanichelli, 2020, p. 171.

Cultura e Personalità, fondata negli anni '30 da Abram Kardiner, psicanalista neofreudiano con una vasta competenza antropologica. Fu un vero e proprio promotore del dialogo tra le due discipline; il suo scopo era quello di approfondire l'interazione tra individuo e società. Nella sua opera principale, *The individual and his society. The psychodynamics of primitive social organization* (1939), introdusse per la prima volta il concetto di "struttura di personalità di base": ogni cultura genera un tipo psicologico 'medio' per effetto della duplice azione esercitata sul singolo dalle istituzioni primarie – tipo di cure ricevute dalla nascita e che sono coerenti con il modello di ordine sociale in vigore – ed istituzioni secondarie (come, ad esempio, la religione). La cultura da un lato è in grado di soddisfare le necessità del bambino, dall'altro ne reprime le pulsioni. L'idea di fondo di questa Scuola era che la struttura di personalità dipendesse non solo da processi psicologici ma anche dalle norme comportamentali apprese nella propria società. L'obiettivo di questi studiosi era «sottolineare l'impossibilità di comprendere lo sviluppo infantile riducendolo solo a spiegazioni di natura biologica»<sup>14</sup>, esplorando altresì il grado di influenza della cultura sulle pratiche educative.

I contributi più importanti della Scuola di Cultura e Personalità sono da attribuire a due antropologhe statunitensi: Margaret Mead e Ruth Benedict. Margaret Mead<sup>15</sup> mise in discussione l'idea occidentale di adolescenza, intesa come quel periodo di stress e disagio. Studiando le ragazze di Samoa si accorse che la transizione dall'infanzia all'età adulta sembrava realizzarsi senza particolari ansie e inquietudini tanto che l'adolescenza non veniva considerata come una fase a sé stante della vita. Confrontò gli stili educativi statunitensi con quelli di Samoa, Mead notò che «la centralità educativa dei genitori nelle prime fasi della vita del bambino americano non favoriva nei ragazzi l'assunzione di un'autonomia decisionale. A Samoa erano, invece, diffuse pratiche di co-educazione o di educazione reciproca tra bambini e ragazzi di età diverse, che si traduceva in un'efficace responsabilizzazione dei soggetti»<sup>16</sup>.

Il lavoro di Mead fu ripreso da Ruth Benedict, la cui tesi è che ogni cultura privilegia dei comportamenti rispetto ad altri, che vengono scartati. Grazie a uno studio comparativo

---

<sup>14</sup> M. Tessan, *Antropologia per insegnare*, p. 172.

<sup>15</sup> M. Mead, *L'adolescenza in Samoa*, Giunti Psychometric, Firenze 2007 (ed. or. 1928).

<sup>16</sup> M. Tessan, *Antropologia per insegnare*, p. 172.

tra tre società diverse<sup>17</sup> (indiani Zuñi del Nuovo Messico, i Dobu della Nuova Guinea, i Kwakiult, indiani della costa nord-occidentale d'America), riuscì a capire che le configurazioni psico-culturali vengono plasmate dalla cultura di appartenenza e che esse determinano personalità di base. Da questo confronto, l'antropologa introdusse il concetto di modello culturale, ossia degli schemi distinti di pensiero, comportamento e percezione che influenzano profondamente la vita quotidiana delle persone di una determinata società. A loro volta, «i modelli culturali producono una configurazione specifica rispetto alla quale il soggetto viene educato a forgiare la sua personalità, pur con le sue varianti caratteriali individuali»<sup>18</sup>. Dopo aver studiato queste società, le confrontò con quella americana-occidentale, e capì che la differenza tra i modelli culturali presenti nelle varie società dipendeva dal grado di continuità e di discontinuità tra l'infanzia e l'età adulta. La società americana-occidentale è caratterizzata da un forte grado di discontinuità perché durante l'infanzia vengono promossi tutti quei comportamenti che devono poi essere eliminati nell'età adulta. Secondo l'antropologa, gli aspetti critici e complicati dell'adolescenza, quali ansia, stress e disagio, tipici della società americano-occidentale, sarebbero proprio causati dalla discontinuità che caratterizza questa società. Al contrario, nelle società tradizionali il passaggio tra una fase della vita all'altra non è né traumatica né vissuta con disagio, questo perché esse sono caratterizzate da un maggior livello di continuità e gradualità, in quanto gli individui sono responsabilizzati e educati all'autonomia sin da piccoli.

Seppur questi lavori siano oggi superati e siano stati variamente criticati a causa di limiti come generalizzazioni eccessive, essenzialismo culturale, prospettiva in parte etnocentrica e riduzionismo simbolico, hanno dato un grande impulso alla nascita dell'antropologia dell'educazione, favorendo l'interesse degli antropologi allo studio delle pratiche educative.

### **1.3. Nascita e istituzionalizzazione dell'antropologia dell'educazione**

Gli studi della Scuola di Cultura e Personalità promossero la spinta che portò all'istituzionalizzazione dell'antropologia dell'educazione. Lo sguardo degli antropologi

---

<sup>17</sup> R. Benedict, *Modelli di cultura*, Editori Laterza, Roma, 2010 (ed. or 1934).

<sup>18</sup> M. Tessan, *Antropologia per insegnare*, p. 172.

dell'educazione, a differenza di quello degli esponenti della Scuola di Cultura e Personalità, si focalizzò fin da subito sui processi educativi americani ed europei.

Gli effettivi fondatori della disciplina sono stati i coniugi statunitensi George e Louise Spindler, principalmente per due ragioni: diedero vita a una vera e propria scuola di antropologia dell'educazione con sede presso l'Università di Stanford e nel 1954 organizzarono una conferenza in cui si discusse la necessità di dare forma a un nuovo settore di studi, sensibile all'incontro tra antropologia e educazione, aprendo così una riflessione sugli aspetti socio-culturali dei processi formativi ed educativi. Gli Spindler<sup>19</sup> si concentrarono sulle «relazioni esistenti tra scuola e società, il ruolo della istituzioni scolastiche nel processo di trasmissione culturale, il rapporto tra insegnanti e alunni; hanno riflettuto su quanto e come i valori democratici statunitensi si adattino al pluralismo e alle diversità che costituiscono la quintessenza della società americana»<sup>20</sup>. I collegamenti tra i comportamenti e gli scopi dei membri di una società costituiscono il cuore stesso della cultura. Questi collegamenti si manifestano anche nelle dinamiche relazionali tra studenti, insegnanti e amministratori scolastici, sia tra di loro che in relazione alla cultura della società. Le scelte compiute dagli alunni, infatti, sono considerate il riflesso del processo di trasmissione culturale e mostrano i meccanismi attraverso ai quale la cultura si diffonde. Proprio per questo, i due studiosi affermarono che i docenti avrebbero dovuto acquisire consapevolezza dei propri orientamenti di valori perché determinano la trasmissione culturale, anche se spesso rimangono latenti.

In quegli stessi anni, alla Columbia University, anche Solon Kimball (*Culture and the educative process*, 1973) si dedicò allo studio delle attività educative. Lo studioso, come gli Spindler, ritenne fondamentale lo studio de cambiamento culturale e della struttura sociale, ma si dedicò all'analisi olistica, biologia e culturale, dell'apprendimento. La sua attenzione si focalizzò sul modo in cui i soggetti interiorizzano i tratti culturali, partendo dal presupposto che gli stati psicologici e gli stili di apprendimento variano a seconda dell'ambiente sociale in cui cresce un soggetto.

---

<sup>19</sup> G. D. Spindler, *Education and cultural process. Anthropological approaches*, Holt Rinehart e Winston, New York, 1974.

<sup>20</sup> M. Benadusi, *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Editpress, Firenze, 2017, p. 34.

Da queste idee prese avvia il lavoro di Harry Wolcott, il quale elaborò una bibliografia contenente i più illustri e importanti studi relativi all'apprendimento nei contesti naturali. Secondo l'autore, alcune ricerche a lui contemporanee avevano il "difetto" di considerare la cultura come «un'entità monolitica tramandabile da generazione in generazione e gli individui erano assimilati a ricettori passivi di una bagaglio uniforme di conoscenze»<sup>21</sup>. Questi studiosi pensavano che la trasmissione culturale da una generazione all'altra fosse un processo uniforme e che le persone si comportassero allo stesso modo in circostanze simili. Al contrario, Wolcott<sup>22</sup> affermò che il modo di apprendere cambia da persona a persona e per questo ogni generazione è diversa da quella precedente, ogni individuo è diverso dagli altri. L'autore sostenne che la cultura per sopravvivere non deve uniformare gli individui e la società, ma organizzare le varie differenze esistenti al suo interno. Per questo motivo propose di focalizzarsi maggiormente su come le persone strutturano la cultura piuttosto che su come la cultura struttura le persone, sottolineando così il ruolo attivo dell'individuo all'interno del processo di apprendimento. Nonostante le differenze, le teorie sviluppate da questi autori condividono l'idea che le dimensioni intrapsichiche abbiano un'importanza centrale nei processi educativi.

Contemporaneamente a questi studi, se ne svilupparono altri e gli autori studiarono i processi educativi in modo differente, senza far ricorso agli studi e alle metodologie elaborati dall'antropologia psicologica. Uno di questi autori fu Frederick Gearing che cercò di studiare i processi educativi osservando i comportamenti dei soggetti. A differenza degli altri studiosi, Gearing<sup>23</sup> definì la cultura un fatto oggettivo, osservabile nei modelli di comportamento presenti in una determinata società. Studiando le interazioni tra studenti e insegnanti, l'autore introdusse, i concetti di curriculum manifesto e curriculum nascosto, i quali vincolano l'insieme dei comportamenti negoziati durante questo incontro. Il termine "curriculum manifesto" coincide con il piano di studio ufficiale, strutturato ed esplicitamente dichiarato da un'istituzione educativa o da un programma di studi. Il termine "curriculum nascosto" si riferisce agli elementi formativi impliciti, non dichiarati o non intenzionali, come i valori, le norme sociali, le dinamiche

---

<sup>21</sup> M. Benadusi, *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, p. 39.

<sup>22</sup> H. J. Wolcott, *The man in the principal's office. An Ethnography*, AltaMira press U.S, Lanham, 2003 (ed. or. 1973).

<sup>23</sup> F. Gearing e L. Sangree, *Toward a cultural theory of education and schooling*, The Hauge, Mouton, 1979.

di potere, ossia quelle dimensioni squisitamente culturali, le quali possono incidere fortemente nell'incontro educativo tra studenti ed insegnanti. È proprio l'osservazione di queste dimensioni che avvalorava l'importanza dello sguardo antropologico sull'educazione.

Un altro autore che si concertò sugli aspetti nascosti e impliciti dei processi educativi nei contesti scolastici fu Peter McLaren. L'etnografo<sup>24</sup>, per esplicitare le strutture nascoste delle interazioni scolastiche, comparò i codici comunicativi e i comportamenti ai rituali di passaggio. Suddivise le attività educative in due tipologie: le strutture della conformità, necessarie a regolare il comportamento degli studenti, e le anti-strutture di resistenza, mediante le quali gli studenti attivano processi di opposizione e di resistenza all'autorità dell'insegnante. In un secondo momento, individuò quattro rituali scolastici: da una parte troviamo i riti di istruzione, i rituali di rivitalizzazione e i rituali di intensificazione, i quali garantiscono la struttura della conformità; dall'altra, i rituali di resistenza, i quali identificano l'anti-struttura di resistenza. Per McLaren, ogni antropologo che entra in un'aula scolastica deve posare il proprio sguardo non solamente sulla regolare attività educativa, ma anche su tutti quei momenti in cui gli studenti sovvertono e trasgrediscono l'ordine scolastico tramite i riti di resistenza, poiché essi costituiscono una grande parte degli aspetti latenti dei processi educativi.

Il contributo di McLaren fu importante perché portò alla formazione di un ramo dell'antropologia dell'educazione, chiamata etnografia analitica, i cui esponenti, tra cui James MULLOOLY e Hugh MEHAN, cercarono di studiare analiticamente le caratteristiche dell'interazione educativa, utilizzando un approccio di tipo sociologico e non psicologico. Per questi studiosi, concentrarsi sugli eventi, sulle fasi e sulle sequenze che strutturano la vita scolastica significa analizzare anche la società in cui sono inserite. Per l'etnografia analitica l'apprendimento è «un processo per sua natura situato e relazionale e che, pertanto, si debba studiarlo facendo riferimento ai contesti in cui ha luogo e non a ciò che avviene nella testa della persona che apprende»<sup>25</sup>. Questa idea rappresenta uno snodo fondamentale per l'antropologia dell'educazione, portando all'elaborazione dei concetti di apprendimento situato e comunità di pratica, proposti e studiati dall'antropologa Jean

---

<sup>24</sup> P. McLaren, *Schooling as a Ritual Performance. Toward a political economy of educational symbols and gestures*, Routledge, Londra, 1986.

<sup>25</sup> M. Benadusi, *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, p. 57.

Lave e dall'informatico Etienne Wenger<sup>26</sup>. Con il termine apprendimento situato, i due studiosi hanno voluto enfatizzare l'importanza del contesto sociale, culturale e ambientale dell'apprendimento e si sono concentrati sulle interazioni sociali, sulle dinamiche di gruppo e sulle influenze culturali che supportano l'esperienza educativa. Un successivo sviluppo della loro teoria ha portato gli studiosi alla nozione di comunità di pratica. Le comunità di pratica sono gruppi di persone che condividono un interesse, un'attività o un'area di conoscenza specifica e che lavorano insieme per migliorare le proprie competenze e pratiche. Nel contesto scolastico, questi gruppi sono formati da insegnanti, studenti, genitori e altri attori coinvolti nel processo educativo. Le comunità di pratica favoriscono l'apprendimento condiviso, la costruzione sociale della conoscenza e la crescita professionale all'interno del contesto educativo.

#### **1.4. Le principali teorie**

L'antropologia dei processi educativi non è una disciplina fatta di teorie e metodologie unanimemente accettata, ma è una corrente antropologica al cui interno coesistono teorie e metodologie provenienti da altre discipline, non solo dalla psicologia, ma anche dalla sociologia, dalla sociolinguistica e dall'etnometodologia.

Da subito l'antropologia dell'educazione si è interessata all'istruzione degli studenti appartenenti ai gruppi di minoranza, in particolar modo agli alunni di origine immigrata e a quelli provenienti da una condizione di bassa estrazione sociale. Nella prima fase della disciplina, l'educazione venne concepita dagli studiosi come trasmissione culturale, ossia un passaggio lineare da una generazione all'altra di un insieme di caratteri culturali, in cui rivestivano un ruolo privilegiato le idee di continuità e armonia culturale a discapito di un approfondimento sistematico delle dinamiche di discontinuità e conflitto culturale. La riflessione di Alessandro Simonica è fondamentale per capire come gli antropologi della prima tradizione consideravano le pratiche educative e afferma che «l'antropologia dell'educazione quando nacque, nacque con l'idea che l'educazione come trasmissione culturale [...] fosse un autentico oggetto disciplinare, nella più ampia accezione di appropriazione culturale del mondo da parte del bambino, nella lunga strada per giungere

---

<sup>26</sup> J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva*, Erickson, Trento, 2006 (ed. or. 1991).

alla acquisizione del Sé»<sup>27</sup>. Solo in un secondo momento l'interesse della disciplina abbraccerà tematiche come le disuguaglianze di classe, la diversità culturale e le differenze di potere.

Negli anni Sessanta del Novecento, caratterizzati dall'egemonia teorica del determinismo biologico, si era diffusa la teoria dell'antropologo Oscar Lewis<sup>28</sup>, chiamata teoria della deprivazione culturale. Secondo Lewis l'ambiente familiare e sociale in cui crescono i bambini influisce in modo significativo sul loro sviluppo e sulle loro prospettive future. Lewis utilizzò il concetto di "deprivazione culturale" per descrivere il processo attraverso il quale le famiglie povere non solo affrontavano carenze materiali ed economiche, ma anche carenze culturali e sociali, come modelli di comportamento, aspettative sociali, abilità di comunicazione e strategie di adattamento. Secondo questa teoria, i bambini cresciuti in contesti di deprivazione culturale tendono ad assimilare e replicare tali modelli nella loro vita adulta, contribuendo alla persistenza del ciclo della povertà. In questi anni molti insegnanti e educatori, sia negli Stati Uniti che in Europa, aderirono a questa teoria e crearono specifici programmi compensatori per «recuperare le “carenze” scolastiche degli alunni appartenenti alle fasce sociali povere, svantaggiate o marginali»<sup>29</sup>.

Tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta vi fu un cambiamento di prospettiva. In Europa si diffuse la teoria della riproduzione sociale e culturale associata agli antropologi francesi Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron<sup>30</sup>. I due studiosi si concentrarono sulle dinamiche attraverso cui le disuguaglianze sociali e culturali vengono perpetuate attraverso il sistema educativo e le istituzioni sociali. Secondo i due studiosi il successo o il fallimento educativo non dipendeva solo dalle capacità individuali degli studenti, ma anche dalle loro risorse sociali e culturali. Introdussero così il concetto di capitale culturale, ossia l'insieme delle conoscenze, abilità, disposizioni e modelli di comportamento acquisiti attraverso l'educazione informale e il contesto culturale e

---

<sup>27</sup> A. Simonica, *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, CISU, Roma, 2011, p. 18.

<sup>28</sup> O. Lewis, *I figli di Sanchez. Autobiografia di una famiglia messicana*, Mondadori, Milano, 1966 (ed. or. 1961).

<sup>29</sup> M. Benadusi, *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, p. 71.

<sup>30</sup> P. Bourdieu e J.C. Passeron, *La riproduzione. Teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione della cultura*, Editori riuniti, Milano, 1972 (ed. or. 1970).

familiare. L'accesso e il successo nell'istruzione non dipendevano soltanto dal capitale culturale ma anche da quello economico e sociale. Secondo questa teoria, le istituzioni educative e culturali riflettono e perpetuano le disuguaglianze sociali e culturali presenti nella società più ampia. Per Bourdieu e Passeron il sistema educativo avrebbe favorito inconsciamente le élite culturali dominanti, dotate di maggiori risorse culturali, economiche e sociali, marginalizzando così gli individui provenienti da contesti sociali e culturali svantaggiati. Le istituzioni educative, in poche parole promuovevano una cultura scolastica dominante che favoriva le conoscenze, le abilità e le disposizioni culturali delle classi sociali più elevate. Analizzando i processi di selezione e filtraggio all'interno del sistema educativo, i due studiosi evidenziarono come gli studenti venissero classificati, valutati e tracciati in base alle loro prestazioni accademiche e alle loro risorse culturali, economiche e sociali, favorendo così la disuguaglianza e lo svantaggio. Questa teoria fu messa in discussione per almeno due motivi: da una parte i due studiosi non avrebbero spiegato il modo in cui i processi scolastici causano disuguaglianza all'interno delle relazioni di classe, dall'altra perché i protagonisti dell'atto sociale erano ridotti a soggetti passivi, caratterizzati da un «insieme preconfezionato di conoscenze, attitudini, comportamenti trasmesso dagli adulti ai più giovani in maniera unidirezionale»<sup>31</sup>.

Seguendo quest'ultima argomentazione, tra gli anni Settanta e Ottanta, l'antropologo inglese Paul Willis<sup>32</sup> formalizzò la teoria della resistenza culturale, evidenziando il ruolo attivo degli individui nella negoziazione e nella contestazione delle norme e delle istituzioni sociali e educative. Willis si focalizzò sulle dinamiche di resistenza e ribellione all'interno delle istituzioni educative attuate dai giovani provenienti dai contesti operai. Lo studioso sottolineò l'importanza della cultura di classe e delle identità sociali nella formazione delle esperienze e delle prospettive degli studenti e contestò l'idea che le istituzioni educative fossero semplicemente agenti di socializzazione in grado di trasmettere passivamente le norme e i valori della classe dominante. Gli studenti provenienti da contesti operai svilupparono forme di resistenza e ribellione nei confronti dell'autorità scolastica e delle norme culturali dominanti attraverso comportamenti disruptivi, disimpegno accademico e la costruzione di culture di opposizione. Queste

---

<sup>31</sup> M. Benadusi, *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, p. 131.

<sup>32</sup> P. Willis, *Imparare a lavorare. Come i ragazzi della classe operaia diventano lavoratori*, Feltrinelli, Milano, 1983 (ed. or. 1977).

forme di resistenza, secondo l'autore, plasmavano le culture giovanili all'interno delle scuole, intese come spazi in cui gli studenti attuavano forme di resistenza simbolica attraverso linguaggi, stili e pratiche culturali che sfidano le norme istituzionali e dominanti. Sebbene Willis abbia riconosciuto la resistenza culturale come una forma di agency e opposizione, si accorse dei limiti di questa in contesti caratterizzati da strutture sociali e istituzionali più ampie, poiché non sempre capace di generare cambiamenti strutturali significativi.

Negli Stati Uniti, grazie anche ai movimenti di rivendicazione dei gruppi minoritari, tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Settanta, nacque un nuovo filone di ricerca, ispirato al concetto di discontinuità culturale. Questi studiosi cambiarono completamente la prospettiva: l'ambiente scolastico iniziò ad essere considerato deficitario e poco incline ai codici linguistici e comunicativi differenti da quelli della cultura di maggioranza. Si iniziò così ad analizzare in modo dettagliato e contestuale le interazioni e le dinamiche educative attraverso la ricerca micro-etnografica, la quale si concentra sullo studio dei contesti educativi specifici (aule scolastiche, laboratori, istituti educativi formali e informali) e cerca di cogliere le dinamiche, le interazioni verbali e non verbali, i rapporti di potere, le relazioni sociali e le pratiche quotidiane che influenzano l'apprendimento e lo sviluppo degli individui. Per comprendere le esperienze e le prospettive degli individui all'interno del contesto educativo fu adottato un approccio contestuale e interpretativo, grazie al quale era possibile cogliere il significato attribuito dagli attori alle loro azioni, alle relazioni e alle esperienze educative, evitando interpretazioni riduttive o generalizzazioni eccessive.

Tuttavia, secondo diversi autori queste ricerche non avevano prodotto cambiamenti significativi, nonostante avessero dato impulso a interventi concreti utili alle realtà scolastiche. Tra questi studiosi, troviamo l'antropologo e sociologo statunitense John Ogbu<sup>33</sup>, padre del modello ecologico-culturale, il quale decise di adottare una prospettiva olistica e comparativa per dedicarsi allo studio dei contesti educativi. Secondo Ogbu le differenze nell'educazione e negli esiti accademici dei diversi gruppi non dipendono da differenze biologiche o genetiche, ma dalle influenze sociali, culturali e contestuali che

---

<sup>33</sup> J. Ogbu, *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*, Academic Press, New York, 1978.

determinano l'apprendimento stesso. Egli propose una distinzione tra le culture autonome dei gruppi dominanti e le culture subordinate/minoritarie, dividendo quest'ultime in minoranze involontarie, incorporate all'interno di un sistema culturale attraverso azioni coercitive (colonizzazione, conquista o schiavitù), e quelle volontarie, createsi perché le persone hanno scelto volontariamente di trasferirsi per migliorare la propria condizione sociale, economica e politica. Questo modello oggi è stato superato, ma come afferma Alessandro Simonicca, il modello proposto da Obgu «è un arricchimento del piano analitico e di ricerca: le scuola non sono solo luoghi o istituzioni, sono anche e principalmente soggetti così come lo sono gli studenti stessi»<sup>34</sup>. Questo modello, infatti, resta un riferimento fondamentale per chiunque sia interessato allo studio dei contesti educativi: nonostante i limiti teorici e contestuali, la teorizzazione di Obgu è ricca e preziosa.

L'antropologo statunitense Douglas Foley<sup>35</sup> ha riconosciuto il modello ecologico-culturale come uno dei più completi e sistematici ma ne ha sottolineato anche i limiti. Uno di questi era la distinzione tra minoranze volontarie e involontaria finendo per avvalorare le teorie associate all'identità etnica. Secondo Foley le società moderne sono caratterizzate da una pluralità di gerarchie e dinamiche di potere che operano su diversi livelli e in diversi contesti, le quali dipendono dalla classe sociale, etnia, genere, età, orientamento sessuale e così via. Le diverse forme di dominanza non esistono in isolamento, ma si intersecano e si sovrappongono, creando situazioni complesse in cui un individuo o un gruppo può trovarsi in posizioni di vantaggio o svantaggio a seconda dei contesti specifici. Lo studioso ha analizzato anche come gli individui e i gruppi si comportavano all'interno di questi sistemi per resistere, negoziare o trasformare le dinamiche di potere esistenti. Questi sistemi sono in grado di influenzare l'istruzione e i processi educativi: le disuguaglianze socioeconomiche, i pregiudizi culturali o le norme di genere si riflettono e vengono riprodotte all'interno delle istituzioni educative.

---

<sup>34</sup> A. Simonicca, *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche* p. 44-45.

<sup>35</sup> D. E. Foley, *Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic School Failure*, in *Anthropology & Education Quarterly* 22, n. 1, 1991, pp. 60-86.

Anche l'antropologo Frederick Erickson<sup>36</sup> ha mosso delle critiche al modello ecologico-culturale. A differenza di Ogbu, Erickson «ribadisce che anche le minoranze scolastiche possono avere successo»<sup>37</sup>. Egli si è concertato sull'importanza dell'interazione sociale all'interno delle pratiche educative e ha analizzato le modalità in cui le interazioni tra insegnanti e studenti, nonché tra gli stessi studenti, influenzano l'apprendimento, lo sviluppo cognitivo e l'identità degli individui. Erickson si è accorto che la collaborazione, il dialogo e la condivisione delle conoscenze all'interno di gruppi influenzano in modo positivo il processo di apprendimento e la costruzione del significato. Le sue idee hanno contribuito a una comprensione più profonda delle pratiche educative, dell'apprendimento e dello sviluppo degli individui all'interno dei contesti educativi complessi e in evoluzione. Secondo Erickson «il compito dell'antropologo non è solo di analizzare le condizioni strutturali ed esistenziali attraverso cui l'ineguaglianza viene riprodotta nella società e dentro le mura scolastiche, ma anche di lottare per una trasformazione del sistema in senso progressista»<sup>38</sup>.

Negli anni Novanta è stata formulata la teoria che prende il nome di ecologia del sapere, elaborata dagli antropologi Ray McDermott e Hervé Varenne<sup>39</sup>, basata sull'accostamento dell'insuccesso e del successo delle minoranze. I due studiosi hanno scelto questo nome per mettere in risalto l'interconnessione complessa tra le diverse forme di conoscenza, le pratiche sociali e l'ambiente culturale circostante. Infatti, da una parte l'ecologia culturale si riferisce alla rete dinamica di relazioni e influenze che plasmano la produzione, la trasmissione e l'uso della conoscenza all'interno di una comunità o di un ambiente sociale. Dall'altra parte, l'ecologia del sapere considera la riproduzione e la trasformazione della conoscenza all'interno del contesto sociale. Le pratiche culturali e sociali fungono da veicoli per la trasmissione e la negoziazione della conoscenza, ma anche per la sua reinterpretazione e innovazione.

---

<sup>36</sup> Erikson F. 1993, *Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement*, in *Minority education: anthropological perspective*, Alex Publishing Corporation, Norwood, 1993, pp. 27-52.

<sup>37</sup> A. Simonicca, *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche* p. 44.

<sup>38</sup> M. Benadusi, *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, p. 140.

<sup>39</sup> R. McDermott e H. Varenne, *Successful Failure. The school America builds*, Taylor & Francis inc, Milton Park, Abingdon, 1999.

Secondo i due studiosi, l'insuccesso non dipende né dagli allievi né dalla società. I due studiosi hanno cercato di capire come mai l'ambiente educativo fosse diventato così complicato e ostile e per farlo non cercarono di trovare ciò che di sbagliato c'era negli allievi o ciò che faceva la società per emarginarli, perché si accorsero che una delle principali cause la dimensione collettiva. La conoscenza non è isolata, ma è influenzata dalle pratiche, dalle norme e dai significati condivisi da una determinata comunità. Le pratiche quotidiane, come il lavoro, la famiglia, la scuola e le interazioni informali, sono dei contesti fondamentali per l'apprendimento e la costruzione della conoscenza. Le persone, infatti, imparano attraverso la partecipazione attiva e acquisiscono certamente le conoscenze formali, ma anche competenze tacite e implicite.

Oggi l'antropologia dell'educazione abbraccia il concetto di resilienza, entrato nella disciplina nell'ultimo ventennio, e viene utilizzato per riferirsi alla capacità degli individui, dei gruppi e dei sistemi educativi di adattarsi, resistere e prosperare di fronte a sfide, stress e difficoltà. Gli studiosi identificano una serie di fattori che contribuiscono alla resilienza negli individui e nei contesti educativi. Questi possono includere il supporto sociale, le relazioni positive con gli adulti e i pari, le competenze socio-emotive come l'autoregolazione e l'empatia, le opportunità di partecipazione attiva e di leadership, e le risorse materiali e istituzionali. La ricerca educativa si concentra così sullo studio delle esperienze e delle strategie adottate dagli individui di fronte a situazioni di stress o trauma, come la povertà, la violenza, il disagio familiare o la discriminazione e cerca di capire come queste esperienze influenzino lo sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e accademico degli studenti e come possano essere promosse le loro capacità di adattamento e resilienza. Viene preso in esame anche il ruolo degli ambienti educativi nel promuovere la resilienza attraverso meccanismi di implementazione di programmi e pratiche educative che favoriscano la partecipazione attiva degli studenti, la costruzione di relazioni di fiducia tra studenti e insegnanti, la creazione di ambienti inclusivi e rispettosi della diversità e l'accesso a risorse di supporto psicologico e sociale. Oltre alla resilienza individuale, la ricerca si concentra anche sulla resilienza dei sistemi educativi nel loro insieme, attraverso lo studio delle politiche educative, delle pratiche di leadership scolastica, della collaborazione tra i protagonisti dell'azione educativa e delle risposte istituzionali alle crisi o alle sfide emergenti.

Oggi, quindi, l'antropologia dell'educazione si propone di identificare le strategie e le condizioni che favoriscono la crescita, l'apprendimento e il benessere degli individui e delle comunità nel contesto dell'educazione, contribuendo a progettare pratiche educative più efficaci, inclusive e orientate al supporto degli studenti nel superare le difficoltà e nel realizzare il loro pieno potenziale.

### **1.5. L'antropologia dell'educazione in Italia**

L'antropologia dell'educazione approda in Italia negli anni Novanta del XX secolo grazie agli studi condotti da Matilde Callari Galli, Francesca Gobbo, Anna Maria Gomes, Mara Benadusi, e più recentemente quelli condotti da autori come Leonardo Piasere e Alessandro Simonicca. Le ricerche sulle pratiche educative che si sono sviluppate in Italia si sono concentrate prima sullo studio delle culture contadine e rurali, solo in un secondo momento hanno focalizzato il proprio sguardo sulle tematiche legate da una parte legate ai rapporti tra scuola e migrazioni e, dell'altra, alla scolarizzazione, all'apprendimento e all'educazione delle culture di minoranza. Inizialmente le ricerche antropologiche in campo educativo erano molto limitate e rivestivano uno statuto marginale nel panorama degli studi italiani. Come sostiene Mara Benadusi, questo fatto è legato agli sviluppi dell'antropologia all'interno del nostro Paese. L'antropologia italiana, infatti, era interessata alle tematiche più consolidate della ricerca etnografica, come la parentela, la religione, il magismo meridionale.

È solo negli ultimi vent'anni che l'antropologia italiana ha deciso di interessarsi ai processi educativi e ha iniziato a «varcare la porta dell'aula scolastica per restituire il senso profondo delle interazioni che hanno luogo in classe»<sup>40</sup>. Questo cambiamento è legato da una parte all'aumento delle pubblicazioni degli studi di etnografia educativa, dall'altra a una nuova generazione di giovani ricercatori, sempre più interessati a esplorare tematiche come la scolarizzazione, i processi di apprendimento e ai gruppi di minoranza. Inoltre, la crescita dell'interesse etnografico per le minoranze in Italia è legata a un motivo storico, sociale e culturale molto semplice: verso la fine dello scorso secolo l'Italia è diventato un paese di immigrazione. Questo insieme di fattori ha gradualmente spinto i ricercatori a occuparsi di tematiche legate all'immigrazione e, nel nostro caso, al rapporto tra educazione, scuola e migrazione. È necessario precisare che la scuola italiana,

---

<sup>40</sup> M. Benadusi, *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, p. 169.

a partire dalla Legge Casati (1859), ha sempre dovuto confrontarsi con la diversità culturale, legata dapprima alle migrazioni interne e in un secondo momento alla Riforma della scuola media (1962). Tutti questi cambiamenti hanno esteso e garantito ufficialmente il diritto dell'istruzione a tutti gli alunni, indipendentemente dalla realtà socioculturale di provenienza. Il processo di assimilazione culturale dei bambini e dei ragazzi di origine meridionale e/o provenienti da una realtà dialettale è stata la prima importante sfida più per la scuola italiana.

È solo da poco tempo che l'antropologia dell'educazione è diventata un riferimento per la didattica italiana. Come precisa Leonardo Piasere «i rapporti tra antropologia e mondo dell'educazione hanno avuto in Italia un movimento sinusoidale, conoscendo avvicinamenti e allontanamenti che sarebbe interessante studiare in profondità, e sguardi incrociati asimmetrici, nel senso che a volte erano gli antropologi a guardare verso la pedagogia e a volte erano i pedagogisti a guardare verso l'antropologia»<sup>41</sup>. Questo ritardo è dovuto al fatto che nel nostro paese, oramai multiculturale e multilinguistico, è da poco tempo che l'incontro con la diversità è stato accolto e questo incontro porta con sé problemi e dibattiti, sia di natura scolastica, ma anche di natura sociale e politica. La scuola è uno specchio che riflette la società in cui è inserita: osservare le aule scolastiche e le dinamiche educative e relazionali attraverso lo sguardo antropologico potrebbe essere un ottimo punto di partenza per «affrontare e rimuovere ostacoli e incomprensioni dovuti alle differenze linguistiche, culturali e/o religiose, ma anche per promuovere la realizzazione delle potenzialità educative e umane di ciascuno»<sup>42</sup>. La scuola è animata da attori, in primo luogo gli alunni, aperti al confronto e alla interazione con la diversità. Bambini e ragazzi, infatti, sono la componente sociale meno influenzata dagli stereotipi e dai pregiudizi che caratterizzano la società di cui fanno. A seconda della prospettiva adottata, gli antropologi possono analizzare le varie tematiche e problematiche educative in due modi. Da una parte gli studiosi esplorano le modalità attraverso le quali le istituzioni si riorganizzano di fronte alle sfide educative promosse dall'intercultura e dall'accoglienza, mettendo così al centro della propria discussione le istituzioni e gli

---

<sup>41</sup> L. Piasere, *Etnografie nelle/delle scuole*, in "L'Uomo Società Tradizione Sviluppo" 2/2014, pp. 125-140.

<sup>42</sup> F. Gobbo, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma, 2000, pag. 90.

approcci pedagogici. Dall'altra, invece, l'interesse dei loro studi è focalizzato sul modo in cui le minoranze rielaborano i propri riferimenti culturali, i propri atteggiamenti e le proprie aspettative all'interno delle pratiche educative, sia formali che informali.

## Capitolo 2. La scuola e le sfide dell'intercultura

Abbiamo appena affrontato la parte più teorica, in cui si è cercato di definire di spiegare che cosa sia l'antropologia dell'educazione, attraverso la sua origine, la sua istituzionalizzazione e le sue teorie. Ora, dobbiamo capire il motivo per cui l'educazione e la scuola siano diventate oggetto di studio di una disciplina che era nata con l'intento di osservare e analizzare mondi "altri" e "lontani". Per questa ragione, è importante fornire un quadro generale sulle sfide che oggi la nostra società e, di conseguenza, la nostra scuola devono accogliere e superare.

### 2.1. Modelli d'integrazione

L'aumento dei flussi migratori ha generato varie conseguenze, profondi cambiamenti, nuove sfide. Questo fenomeno è strettamente correlato alla globalizzazione, che non solo facilita la circolazione di bene e di forza-lavoro, ma anche di persone con specifiche identità culturali e religiose. Queste identità, o, meglio, queste persone, vogliono essere riconosciute dal momento che arricchiscono la società ospitante con nuove culture, lingue, tradizioni e prospettive. È proprio per questo motivo che oggi al termine società vengono associati aggettivi come multiculturale e plurale.

In Europa, il termine multiculturalismo viene utilizzato per affrontare «un complesso di problematiche riconducibili alla presenza [...] di differenza culturali [...]. Un complesso di problematiche che mettono in crisi la già calante capacità integrativa»<sup>43</sup> degli stati e delle varie istituzioni. La politica contemporanea ha messo al centro del proprio discorso le questioni legate alle migrazioni e al multiculturalismo perché «strette tra l'imperativo di riprodurre coesione sociale e quello di garantire diritti, le società europee hanno elaborato una serie di modelli di integrazione culturale, di tipo etnocentrico o universalista, che hanno il compito di regolare la convivenza tra autoctoni e non, tra maggioranze e minoranze nazionali da un lato e minoranze immigrate dall'altro, oltre che garantire efficienza sistemica»<sup>44</sup>. È stato necessario, e lo è tutt'ora, trovare la modalità migliore con la quale garantire la convivenza, il rispetto e la comprensione tra i membri della comunità ospitante e quelli delle comunità ospitate. La gestione

---

<sup>43</sup> C. Galli, *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*, Il Mulino, Bologna, 2006, pp. 9-10.

<sup>44</sup> R. Guolo, *Modelli di integrazione culturale in Europa*, in *Le nuove politiche per l'immigrazione. Sfide e opportunità*, Convegno di Asolo, 16-17 ottobre 2009, p.1.

dell'integrazione, tuttavia non è semplice e se non viene realizzata in modo adeguato comporta il rischio di creare gli effetti opposti a quelli voluti: divisione, non più coesione; disparità, non uguaglianza; separazione e non convivenza. La difficoltà deriva dal fatto che questi sono «modelli spesso astratti, costruzioni idealtipiche messe in difficoltà da casi concreti che ne hanno messo in crisi l'impianto teorico, spesso riduttivi rispetto alle necessità»<sup>45</sup>. I modelli d'integrazione costituiscono delle linee guida, dei costrutti, delle teorie sviluppate per affrontare le sfide dell'integrazione culturale. I modelli d'integrazione, secondo la classificazione elaborata da Vincenzo Cesareo<sup>46</sup>, sono tre: il modello dell'assimilazione, il modello pluralista-differenzialista e il modello dello scambio culturale. Nel modello assimilazionista, l'obiettivo principale è l'adattamento alla cultura della società ospitante. I migranti sono quindi chiamati a conformarsi il più possibile, attraverso processi di desocializzazione, eliminazione delle culture d'origine e risocializzazione in base ai costumi e alle norme della nuova comunità. Nel modello pluralista, la diversità culturale è accettata e tollerata, consentendo la coesistenza di più culture all'interno della stessa società. Contemporaneamente, si promuovono processi di inclusione graduale dei vari gruppi etnici, che possono mantenere i loro usi e costumi a patto che non contraddicano o minino i valori comuni che uniscono la società. Infine, nel modello dello scambio culturale, la diversità non solo è accolta, ma è anche valorizzata come un elemento positivo. Le varie culture interagiscono e si arricchiscono reciprocamente, conservando le loro differenze ma trasformandosi attraverso processi di scambio e mutuo arricchimento.

I modelli di convivenza più significativi d'Europa sono il modello assimilazionista francese e quello pluralista britannico. Questi modelli «pur perseguendo entrambi l'uguaglianza offrono percorsi diametralmente opposti: l'assimilazionismo francese propone l'eliminazione delle differenze dalla sfera pubblica, il multiculturalismo britannico la loro esaltazione»<sup>47</sup>. Questi due modelli non sono perfetti perché entrambi presentano dei difetti. Il modello francese tende a eliminare le differenze culturali e,

---

<sup>45</sup> Ibidem, p.1.

<sup>46</sup> V. Cesareo, *Studi e riflessioni per lo sviluppo del dialogo interculturali*, in C. Demarchi, N. Papa, N. Storti, *Per una città delle culture. Dialogo interculturale e scuola, Atti del Convegno Nazionale 8-9 maggio 1997*, Quaderni ISMU 3/1998, p. 16.

<sup>47</sup> L. D'orsi, *Antropologia, educazione e multiculturalismo*, in F. Dei, *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, Pacini editore, Pisa, 2018, p. 43

contrariamente da quello che ci si potrebbe aspettare, l'eliminazione delle differenze non garantisce l'uguaglianza; quello britannico, invece, corre il rischio di causare comunità chiuse, non comunicanti tra di loro. È importante ricordare che i modelli politici «tracciano l'orizzonte simbolico e concettuale di riferimento e indicano quali sono i problemi e come andrebbero affrontati. Tuttavia, essi non possono fornire una ricetta preventiva applicabile in ogni situazione»<sup>48</sup>. In Francia e in Inghilterra, nonostante i limiti e le difficoltà, sono stati creati dei modelli grazie ai quali è possibile indirizzare una linea politica, comune e condivisa, che permette di gestire e organizzare l'accoglienza e l'integrazione.

La situazione è molto diversa in Italia, dove «si è imposto una sorta di “non modello” [...] che ha rinunciato sia alla creazione di una cultura condivisa sia alla valorizzazione del pluralismo»<sup>49</sup>. L'Italia, tradizionalmente un paese di emigrazione, si è trasformata negli ultimi decenni in una destinazione per migliaia di migranti provenienti da diverse parti del mondo. Questo cambiamento demografico ha posto nuove sfide e opportunità per la società italiana, richiedendo una risposta politica coesa, articolata e inclusiva. Questa risposta, tuttavia, non è mai arrivata:

Quello italiano è, dunque, un assimilazionismo senza assimilazione, di tipo downward, verso il basso, che consegna gli immigrati a una marginalità che si autoalimenta, stigmatizzandoli, allo stesso tempo, come portatori di irriducibili differenze etniche e religiose; che rinuncia, volutamente, a stimolare qualsiasi interazione che non sia meramente funzionale all'economia; che riproduce una separatezza che moltiplica intoccabili ghetti identitari. Questo multiculturalismo senza multiculturalità, negato e di fatto riprodotto nella sua versione, priva di vantaggi sistemici, dell'enclave identitaria rancorosa, rafforzato da un discorso pubblico intriso di retorica xenofoba e razzista<sup>50</sup>.

La politica multiculturale italiana è caratterizzata da una certa ambiguità e contraddizione, spesso soggetta a oscillazioni in base alle pressioni pubbliche e ai colori politici che si sono susseguiti nel corso degli ultimi trent'anni. In un contesto

---

<sup>48</sup> Ibidem, p. 69.

<sup>49</sup> Ibidem, p. 45.

<sup>50</sup> R. Guolo, *Modelli di integrazione culturale in Europa*, in *Le nuove politiche per l'immigrazione. Sfide e opportunità*, p.7.

caratterizzato da una crescente diversità etnica, linguistica e religiosa, l'approccio governativo alla gestione di tale pluralità ha suscitato un ampio dibattito e sollevato numerose questioni. Il contesto politico italiano è oggi animato da un crescente dibattito sull'identità nazionale e sull'immigrazione, con posizioni divergenti all'interno della classe politica e della società civile. Da un lato, sono state adottate misure volte a promuovere l'integrazione e la coesione sociale, attraverso programmi di educazione interculturale, politiche di inclusione lavorativa e interventi per favorire la convivenza tra diverse comunità. Dall'altro lato, sono emerse critiche riguardo alla mancanza di coerenza e continuità nelle politiche adottate, nonché alla presenza di forme latenti di discriminazione e marginalizzazione. La xenofobia e la discriminazione, infatti, sono problemi che ancora oggi ostacolano la creazione, in Italia, di una società multiculturale, plurale, aperta. Lasciando da parte la politica, va riconosciuto che la società e tutte le sue componenti hanno comunque dimostrato, e continuano a dimostrare, una certa capacità di adattamento e resilienza di fronte alle sfide della diversità culturale. Resta ancora molto da fare per affrontare in modo efficace le complesse sfide legate alla diversità culturale. È necessario un impegno continuo per garantire l'uguaglianza di opportunità, il rispetto dei diritti umani e la costruzione di una società inclusiva e pluralistica. Per realizzare un presente veramente multiculturale e plurale occorre adottare «un pensiero attento al movimento, alla processualità, e non alla determinazione normativi di stili di vita, regole di condotta, cataloghi di diritti»<sup>51</sup>. Tutto ciò richiede non solo l'adozione di politiche pubbliche mirate, ma anche un cambiamento culturale profondo che valorizzi la diversità come risorsa e promuova il dialogo interculturale come strumento per la costruzione di una società più giusta e coesa.

## **2.2. Dibattito multiculturale e interculturale**

Il multiculturalismo è un concetto sociale, culturale e politico con cui si designa quella corrente di pensiero che riconosce, rispetta e valorizza la presenza di diverse culture all'interno di una società, attraverso la promozione dell'integrazione e dell'inclusione delle minoranze culturali, garantendo il loro diritto di mantenere e sviluppare le proprie tradizioni e pratiche culturali, pur partecipando pienamente alla vita sociale, economica e politica della comunità ospitante. Nel dibattito sul multiculturalismo

---

<sup>51</sup> C. Galli, *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*, p, 100.

si possono rintracciare due diversi posizionamenti: da una parte c'è chi vede nel multiculturalismo un'occasione di crescita e arricchimento; dall'altra parte, invece, c'è chi percepisce la diversità come un rischio, un problema da evitare, una "mescolanza" da contrastare. Il problema è che anche chi è a favore del multiculturalismo finisce per produrre giudizi che, nonostante professino l'uguaglianza tra tutte le culture, risultano spesso «aprioristici e si basano su un etnocentrismo valoriale simile a quello di chi avversa un'opzione multiculturale»<sup>52</sup>. Le problematiche legate al multiculturalismo sono al cuore del discorso antropologico, filosofico, sociologico e pedagogico. Il multiculturalismo infatti rischia di considerare la società come un mosaico formato da più culture, ognuna delle quali è dotata di una propria e preziosa identità: le varie culture coesistono all'interno della società, ma sono indipendenti e separate. Per quanto l'approccio multiculturale abbia come obiettivo quello di diffondere e preservare la ricchezza della diversità culturale può così produrre una serie di problemi. A volte, infatti, vengono valorizzati quegli elementi che distinguono le culture e che possono essere utilizzate per «mantenere la purezza delle culture, distinguendole in maniera netta»<sup>53</sup>. Su questa purezza, su queste distinzioni si basa il neo-razzismo, comunemente chiamato anche razzismo culturale. Il razzismo culturale si fonda «su delle categorizzazioni elaborate a partire da tratti culturali (costumi, lingua, religione, ecc...)»<sup>54</sup>. A differenza di quello biologico, quindi, questa nuova forma di razzismo si alimenta delle differenze percepite nelle pratiche culturali, nei valori, nelle credenze e nei modi di vita dei membri di una società, di una cultura. Gli stereotipi e i pregiudizi su cui questa ideologia si fonda non sono più basati sul concetto di razza, ma sul concetto di cultura. Non è più una questione di razza superiore o razza inferiore, ma di cultura superiore e cultura inferiore. Per quanto siano cambiati i termini, la questione è sempre la stessa, si arriva sempre alla creazione di un 'noi' e di un 'loro', di essenze.

Gli antropologi hanno avuto un ruolo centrale nell'analisi del multiculturalismo, sui suoi riscontri negativi e sulla necessità di trovare una nuova prospettiva. L'antropologia è una disciplina attenta, pronta a pensare e a ripensare alle «categorie che essa stessa

---

<sup>52</sup> L. D'orsi, *Antropologia, educazione e multiculturalismo*, in *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, p. 49.

<sup>53</sup> M. Tissan, *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*, pag. 116.

<sup>54</sup> P. A. Taguieff, *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1998, p. 58.

impiega e si sforza di produrre modelli di analisi e di interpretazione che siano in grado di rendere conto tanto dell'unità quanto della diversità dei fenomeni che essa studia»<sup>55</sup>. È importante e interessante precisare che è proprio grazie a quella riflessività che caratterizza il ragionamento antropologico gli antropologi si sono accorti di come e quanto l'enfasi che hanno posto sul concetto di cultura abbia creato un'immagine delle società ancora oggi divise. Questo interesse e questa enfasi rischiano «di costruire barriere, proiettando sugli altri differenze che, forse, potrebbero essere superate, attenuate o ignorate»<sup>56</sup>. Ovviamente, non è l'antropologia culturale in sé che ha diffuso questa visione, e questa divisione, della e delle società, delle culture e delle identità. È proprio quando «il modello del mosaico culturale si è diffuso al di fuori dello steccato specialistico [...], l'antropologia ha avviato un ripensamento profondo dell'apparato concettuale su cui aveva costruito la sua autonomia disciplinare»<sup>57</sup>. Il problema, quindi, è legato alla diffusione nella lingua comune di termini come etnia, cultura e tradizione, spesso usati in modo inappropriato e superficiale. Ciò ha portato, seppur in modo implicito e involontario, visioni distorte, che spesso l'antropologia culturale ha cercato di contrastare e combattere. Basta pensare all'essentialismo culturale e all'etnocentrismo, che sono oggi alla base del neorazzismo. L'essentialismo culturale è una prospettiva in cui «il singolo è ridotto a semplice rappresentante di un gruppo, di cui riflette una natura fissa e immutabile»<sup>58</sup>. Questa prospettiva porta a concepire le varie culture e i suoi rappresentati come entità statiche, omogenee e distinte, con caratteristiche essenziali e immutabili e tende a ridurre le culture a un insieme di tratti fissi e definibili, ignorando la complessità, la diversità interna e la dinamicità che caratterizzano ogni cultura. L'etnocentrismo, invece, è «la tendenza istintiva e irrazionale che consiste nel ritenere i propri comportamenti e i propri valori migliori di quelli degli altri»<sup>59</sup>. Potremmo dire che l'etnocentrismo è quell'atteggiamento che porta a considerare la propria cultura come superiore alle altre. Le altre culture e società non vengono comprese, anzi vengono giudicate, nel vero e proprio senso del termine, in base ai propri valori e standard, in modo

---

<sup>55</sup> U. Fabietti, *Elementi di antropologia culturale*, p. 32.

<sup>56</sup> J. Clifford J., G. E. Marcus, *Scrivere le culture. Poetiche e politiche dell'interculturalità*, trad. it. Roma, Maltemi, 1998 (ed. orig. 1986), p.16.

<sup>57</sup> L. D'orsi, *Antropologia, educazione e multiculturalismo*, in *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, p.57.

<sup>58</sup> M. Tissan, *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*, p.116

<sup>59</sup> U. Fabietti, *Elementi di antropologia culturale*, p.32.

decontestualizzato. Questo atteggiamento «accomuna senza distinzione tutti i popoli della terra. Certo vi sono popoli più etnocentrici e popoli meno etnocentrici, popoli più aperti ad accogliere la diversità e popoli meno disposti a farlo»<sup>60</sup>.

Ragionare sul multiculturalismo in modo critico non è un «omaggio alle mode del “politicamente corretto”, ma una necessità, resa tale da urgenze storiche, epistemologiche, politiche, e forse anche da qualche senso di colpa della cultura occidentale verso le proprie inadempienze riguardo agli Altri e riguardo se stessi»<sup>61</sup>. Questo dibattito è un'opportunità per promuovere una maggiore consapevolezza e comprensione reciproca. È importante mantenere un equilibrio tra il rispetto delle differenze e la libertà di espressione, evitando di cadere nell'eccesso di un politicamente corretto rigido che potrebbe limitare il dibattito e la critica costruttiva. Questo ragionamento è il risultato di una consapevolezza sempre più diffusa delle disuguaglianze e delle ingiustizie che persistono nel mondo e di un desiderio di rispettare e valorizzare la diversità umana. È stata così proposto il concetto di intercultura, il quale «privilegia l'attenzione alla diversità culturale e promuove una cultura del rispetto e della valorizzazione dell'altro che mira a favorire la comprensione reciproca e a costruire relazioni interpersonali e intergruppo quanto più possibile armoniose»<sup>62</sup>. Il passaggio dal multiculturalismo all'intercultura riflette quindi un cambiamento nella prospettiva: dall'accettazione passiva delle diversità alla promozione di una partecipazione attiva e reciproca. In un contesto interculturale, l'enfasi è posta sul dialogo e sulla costruzione di relazioni significative tra persone di culture diverse. Questo approccio cerca di superare le barriere che il multiculturalismo potrebbe involontariamente rafforzare, promuovendo invece un'interazione costante che favorisce la comprensione reciproca e la coesione sociale. Questo passaggio rappresenta un'evoluzione verso un modello di società più inclusivo e interattivo, in cui le diversità culturali sono non solo riconosciute, ma attivamente integrate e valorizzate attraverso il dialogo e la collaborazione reciproca. L'intercultura rappresenta una dimensione essenziale per lo sviluppo di società moderne e inclusive, capaci di valorizzare la diversità culturale come una risorsa fondamentale per

---

<sup>60</sup> Ibidem, p. 32.

<sup>61</sup> C. Galli, *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*, p. 19.

<sup>62</sup> F. Gobbo, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma, 2000, pp. 9-10.

la crescita umana, sociale ed economica. L'intercultura, quindi, si riferisce a un insieme di pratiche, politiche e teorie che promuovono l'interazione e la comprensione reciproca tra persone di culture diverse. Essa è un processo dinamico e bidirezionale che coinvolge lo scambio, l'interazione e l'integrazione tra culture diverse. Non si tratta solo di convivere pacificamente, ma di creare spazi di dialogo e collaborazione attiva, rispettando e valorizzando le differenze culturali.

### **2.3. Risvolti educativi**

Queste tematiche sono entrate a far parte della progettazione educativa e scolastica, diventando una vera e propria sfida, che si presenta e ripresenta con sfumature diverse a cui bisogna relazionarsi, in modo continuo, con attenzione e cura. La scuola, infatti, «rappresenta un ambito privilegiato del contatto, non solo perché luogo di incontro e confronto tra bambini e ragazzi di lingue e culture diverse, ma anche perché sede delle future generazioni, in cui questo incontro può dare forma a modi e stili di vita plurali che caratterizzeranno la società di domani»<sup>63</sup>.

#### **2.3.1. Questione di suffissi**

L'educazione multiculturale e l'educazione interculturale sono due approcci educativi che, sebbene condividano l'obiettivo di promuovere la diversità culturale e il rispetto reciproco, si differenziano per diversi aspetti e quindi per il modo in cui vengono realizzati i vari interventi educativi. Per le persone non esperte, quindi, è facile cadere nell'errore di considerare sinonimi il concetto di educazione multiculturale e quello di educazione interculturale. Tuttavia, chi studia e chi si dedica a queste tematiche è consapevole del fatto che i due termini sono molto diversi tra di loro.

Per capire a fondo la differenza tra i due termini, è possibile partire proprio dal principio, dalle parole stesse. La scelta del prefisso da utilizzare davanti a un termine non è mai casuale perché determina sfumature di significato molto diverse tra di loro. Il prefisso ossia dalla scelta del prefisso utilizzato. Il prefisso 'multi-' viene associato a un lemma per indicare la presenza di più componenti e significa 'di molti', 'che ha molti', sottolineando che quel termine è formato da molti elementi indipendenti tra di loro. Il

---

<sup>63</sup> D. Troncarelli, M. La Grassa, *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, Il Mulino, Bologna, 20118 p.7.

prefisso “inter-”, invece, riprende il significato della preposizione ‘tra’ viene utilizzato per sottolineare l’interazione e la relazione tra le componenti del termine a cui si riferisce. Accostare il prefisso multi- al termine ‘cultura’ significa affrontare la diversità culturale affermando e riconoscendo l’esistenza di più culture; tuttavia, queste culture vengono separate da confini precisi. Associare al termine ‘cultura’ il prefisso ‘inter-’, invece, significa affrontare la diversità culturale promuovendo la reciprocità e lo scambio, costruendo così ponti e zone di contatto e di interazione tra le persone, tra le culture.

### ***2.3.2. Educazione multiculturale e interculturale***

In un primo momento, era molto diffuso l’uso del termine educazione multiculturale. Gli approcci che si basano sull’educazione multiculturale riconoscono e valorizzano la diversità culturale all’interno della società. Come spiega l’antropologa Lotty Eldering<sup>64</sup>, l’educazione multiculturale può essere definita come una pratica educativa fondata sulle differenze culturali tra le alunne e gli alunni per cui viene ideata. Questa pratica educativa, da una parte, viene realizzata a seconda del gruppo per cui l’azione è indirizzata: è possibile scegliere di avviare «interventi solo per gli alunni che appartengono a specifici gruppi etnici (approccio particolaristico) oppure rivolgerli a tutti indistintamente»<sup>65</sup>. Dall’altra parte, la sua realizzazione dipende da come la realtà politica e le norme che guidano le pratiche educative accolgono e considerano la diversità culturale, perché non sempre viene percepita come «un’occasione per affrontare in maniera più globale il tema della disuguaglianze individuali e collettive»<sup>66</sup>. Adottare nei contesti educativi e scolastici un’ottica multiculturale permette di riconoscere e valorizzare la diversità culturale, attraverso l’inserimento di attività didattiche che affrontano tematiche legate a specifiche culture come, ad esempio, lezioni su festività e tradizioni di diverse culture o esposizioni artistiche e musicali di varie culture. Tuttavia, queste diversità vengono confrontate tra di loro, in un confronto che spesso risulta statico, privo di interazioni e interconnessioni. Per favorire l’interazione e il dialogo tra le persone di diverse culture è necessario andare oltre il semplice riconoscimento delle differenze e sviluppare tutte quelle competenze, quali l’empatia, la comunicazione efficace e la risoluzione dei conflitti, in grado di favorire la

---

<sup>64</sup> L. Eldering, *Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective*, In *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 27, n. 3, 1996, pp. 315–30.

<sup>65</sup> M. Tesson, *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*, p.183.

<sup>66</sup> *Ibidem*, p.183.

comprensione reciproca e l'inclusione. Proprio per questo motivo, oggi, l'idea di educazione multiculturale è stata abbandonata ed è stato introdotto nel discorso educativo il concetto di intercultura, la quale viene concepita come «la risposta desiderabile – da praticare innanzitutto, ma non esclusivamente, nella scuola – nei confronti degli effetti di tali trasformazioni»<sup>67</sup>. Se la prospettiva multiculturale celebra la diversità culturale attraverso la conoscenza e l'apprezzamento delle varie culture, quella interculturale si spinge oltre perché cerca di costruire ponti tra le culture e zone di contatto e attraverso il dialogo e l'interazione attiva.

#### **2.4. Per l'educazione interculturale**

L'Italia è diventata a tutti gli effetti un paese multiculturale e plurale, ma manca ancora una piena consapevolezza del nuovo assetto perché per molto tempo l'immigrazione, nel nostro Paese, è stata considerata un fenomeno provvisorio, transitorio, non permanente. Il risultato, come spiegato in precedenza, è stata la mancanza di una linea condivisa per garantire l'integrazione e l'inclusione. Vista la mancanza «di un comune quadro di riferimento, le politiche di integrazione sono state prese in carico, attraverso meccanismi di supplenza istituzionale, da soggetti impropri: la magistratura, le forze dell'ordine, il volontariato, la scuola, gli enti locali. Una rete istituzionale e sociale che ha dato vita a un “non modello” ricco di contraddizioni»<sup>68</sup>. L'impatto dei flussi migratori da una parte e la mancanza, che persiste ancora oggi a distanza di anni, di un modello d'integrazione dall'altra, hanno avuto pensati conseguenze sulla scuola e sull'azione educativa. L'aumento del numero degli studenti ha messo sotto pressione le risorse scolastiche, come insegnanti, aule e materiali didattici. È necessario formare gli insegnanti e a tutto il personale scolastico sulle strategie di insegnamento interculturale e sulla gestione della diversità in classe, oltre che investire sulle singole strutture scolastiche per migliorare anche il contesto in cui avviene l'azione didattica. I programmi di studio non sempre potrebbero essere adeguati a rispondere alle esigenze di studenti neoarrivati, richiedendo adattamenti per includere contenuti rilevanti e accessibili ed è necessario programmare azioni di supporto. Questi studenti non conoscono la lingua e in un primo momento possono andare incontro a varie difficoltà, come seguire le lezioni,

---

<sup>67</sup> F. Gobbo, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, p. 9.

<sup>68</sup> R. Guolo, *Modelli di integrazione culturale in Europa*, in *Le nuove politiche per l'immigrazione. Sfide e opportunità*, pp. 5-6.

completare i compiti e partecipare pienamente alla vita scolastica. Le barriere linguistiche, inoltre, possono complicare la comunicazione tra scuola e famiglie, limitando il coinvolgimento dei genitori. Tra le varie difficoltà che queste alunne e questi alunni incontrano, potrebbero vivere una situazione di isolamento o, nei peggiori dei casi, di bullismo<sup>69</sup>. Nonostante le istituzioni scolastiche stiano cercando di trovare azioni efficaci per rispondere a queste sfide, le difficoltà rimangono. Infatti, anche l'interculturalità, al pari del multiculturalismo, è soggetta a interpretazioni limitate e inappropriate. Questo succede anche a scuola. A volte, i progetti interculturali sono influenzati da politiche di inclusione ambigue che possono sfociare in forme di disuguaglianza istituzionalizzata. Queste pratiche «del mondo dell'accoglienza si fondano su nozioni di cultura, appartenenza e tradizione ingessate e essenzializzate»<sup>70</sup>. Può capitare che l'azione educativa sia guidata da definizioni e interventi che, involontariamente, stereotipizzano la diversità. La diversità culturale, in alcuni casi, viene considerata come un vuoto da colmare e per questo l'azione interculturale rischia di ridursi a iniziative compensatorie, rivolte solamente alle alunne e agli alunni con background migratorio. La prospettiva interculturale non deve essere adottata solo quando in classe arriva una nuova alunna o un nuovo alunno proveniente da un altro paese, ma deve essere adottata a prescindere, deve essere utilizzata con tutte le studentesse e gli studenti. La presenza di studenti provenienti da famiglie con un background migratorio, infatti, può arricchire l'ambiente scolastico, promuovendo la tolleranza e la comprensione interculturale.

#### ***2.4.1. Le linee e gli orientamenti che guidano la scuola***

Nonostante le difficoltà, l'obiettivo che persegue la scuola italiana è la promozione di un nuovo senso di appartenenza, educativa e sociale, tra tutte le alunne e gli alunni, sia di origine italiana che non. Insegnare è una professione interculturale e lo diventerà sempre di più. L'eterogeneità delle lingue, delle origini, dei contesti, dei riferimenti culturali e religiosi caratterizza in modo evidente e strutturale il panorama educativo e scolastico attuale. La scuola ha accolto e abbracciato, e continuano a farlo, le sfide

---

<sup>69</sup> Queste conseguenze sono state riportate in seguito allo studio e all'analisi dei documenti ministeriali in merito all'educazione interculturale, come le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (2006, 2014) e gli *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* (2022).

<sup>70</sup> L. D'orsi, *Antropologia, educazione e multiculturalismo*, in *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, p.55.

prodotte dalla diversità culturale, utilizzando come filo conduttore i principi proposti dalle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Questo documento è stato elaborato ed emanato dal MIUR nel marzo del 2006, attraverso la circolare ministeriale n.24 del 1° marzo. Le *Linee guida* sono un punto di riferimento, uno strumento per tutti coloro «a cui spetta il compito di individuare le modalità con le quali affrontare ciascuna situazione nella consapevolezza che lo studente di origine straniera può costituire un'occasione per ripensare e rinnovare l'azione didattica a vantaggio di tutti, un'occasione di cambiamento per tutta la scuola»<sup>71</sup>. È un documento prezioso per tutti coloro che entrano nel mondo della scuola, per tutti coloro che hanno a che fare con l'educazione. Dopo la prima pubblicazione, nel febbraio del 2014 è stata pubblicata una nuova versione delle *Linee guida*. È stato un aggiornamento necessario per creare una progettazione educativa e scolastica adeguata ai cambiamenti e alle esigenze legati all'aumento del numero di alunne e alunni con background familiare migratorio. Oggi il panorama è cambiato ancora e la scuola di oggi è in parte diversa da quella di ieri, sia per le caratteristiche della pluralità che la compone, sia per i bisogni di apprendimento degli studenti, sia per le competenze professionali dei docenti. Il flusso di studenti neoarrivati si è ridotto significativamente, mentre i minori stranieri nati in Italia hanno superato numericamente quelli nati all'estero. Ci troviamo di fronte a piccoli futuri italiani che, nonostante le difficoltà come l'apprendimento della lingua di studio, risultati scolastici spesso negativi, percorsi di studio rallentati e modalità di orientamento scolastico e professionale svantaggiose, crescono qui fin dalla tenera età, diventando cittadini insieme agli altri cittadini. L'approccio didattico, una volta focalizzato su dispositivi, laboratori e materiali dedicati a interventi compensatori, deve ora evolversi per diventare veramente inclusivo, capace di abbracciare tutte le aule-mondo, queste piccole comunità di uguali e diversi che riflettono la grande e variegata società che già esiste o che presto verrà. Grazie al lavoro svolto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura, nel marzo 2022 è stato pensato un nuovo documento, un nuovo strumento, in grado di garantire una prospettiva interculturale e inclusiva ancora più efficace. Questo documento prende il nome di *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per*

---

<sup>71</sup> MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2014 p. 3.

*l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, un documento che si basa su quelli precedenti ma che abbraccia una visione più ampia e aggiornata.

Questi obiettivi sono possibili attraverso un'azione didattica guidata dall'educazione interculturale, la quale «rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia quella di una convivenza tra comunità etniche chiuse ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco riconoscimento e arricchimento delle persone nel rispetto delle diverse identità e appartenenze delle pluralità di esperienze spesso multidimensionali di ciascuno, italiano e non»<sup>72</sup>. Questa prospettiva riconosce e valorizza la diversità culturale e, al contempo, promuove la comprensione reciproca, il rispetto e la convivenza pacifica tra persone di diverse origini culturali. L'educazione interculturale non solo combatte il pregiudizio e la discriminazione, ma arricchisce l'esperienza educativa di tutti gli studenti, favorendo un ambiente inclusivo e aperto al dialogo. L'educazione interculturale «rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia quella di una convivenza tra comunità etniche chiuse ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco riconoscimento e arricchimento delle persone nel rispetto delle diverse identità e appartenenze delle pluralità di esperienze spesso multidimensionali di ciascuno, italiano e non»<sup>73</sup>. Per questo motivo è importante lavorare sulla consapevolezza e sulla decostruzione degli stereotipi e dei pregiudizi di tutti: insegnanti, famiglie e studenti.

Per raggiungere questi obiettivi e per realizzare in modo efficiente l'intercultura è necessario investire nella scuola e nella formazione di tutte e tutti gli insegnanti, non solo del personale docente della scuola primaria o delle professoresse di italiano. Per essere un bravo insegnante, infatti, non basta conoscere la propria materia, ma bisogna conoscere la realtà circostante, bisogna acquisire quelle nozioni che permettono di insegnare nel modo migliore possibile. Secondo le *Linee guida*, risulta necessario:

L'acquisizione di competenze utili a favorire l'acquisizione di competenze trasversali di tipo relazionale e di tipo cognitivo. Orientare all'acquisizione della "capacità di mediazione didattica" volta all'accoglienza dei diversi punti di vista (anche nel settore scientifico) provenienti da culture e lingue diverse. Articolare i percorsi didattici in modo modulare. Inserire percorsi didattici interculturali nel bagaglio formativo iniziale

---

<sup>72</sup> MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, p.4.

<sup>73</sup> *Ibidem*. p.4.

dei docenti, nelle procedure per l'assunzione del personale per lo svolgimento delle attività educative, di insegnamento e di organizzazione scolastica<sup>74</sup>

L'educazione interculturale costituisce una trama trasversale, un contesto comune che coinvolge insegnanti e operatori scolastici. In un'epoca caratterizzata dal pluralismo culturale e dalla complessità, è imprescindibile un costante sviluppo professionale. La scuola deve insistere, deve riuscire a offrire alle sue studentesse e ai suoi studenti tutte quelle competenze che permetteranno loro di vivere, in un futuro vicino, in una società futura dove i molteplici aspetti della diversità verranno legittimati e rispettati, in una società dove l'antagonismo e le gerarchie saranno definitivamente eliminati. Le alunne e gli alunni, per relazionarsi con gli altri e tra gli altri, necessitano di insegnanti in grado di trasmettere quei preziosi strumenti «per imparare ad interagire senza timori e con mentalità aperta con una cultura, un'informazione, un'economia sempre più contrassegnate dalla duplice dimensione del globale e del locale [...] Le classi e la scuola "a colori" sono lo specchio di come sarà l'Italia di domani. Per questo possono diventare (e in parte già lo sono) laboratori di convivenza»<sup>75</sup>

#### ***2.4.2 I destinatari dell'intercultura***

La scuola può diventare un luogo dove gli studenti imparano a collaborare e a lavorare insieme nonostante le differenze culturali, sviluppando competenze sociali e relazionali importanti. Per questo, l'azione educativa è stata pensata seguendo due direzioni: da una parte proposte volte a favorire l'integrazione e l'inclusione degli alunni provenienti da contesti migratori, dall'altra la promozione, in chiave universalista, dell'intercultura per tutti gli studenti. Questo aspetto, in realtà, era già stato messo in luce nella Circolare Ministeriale n. 205 del luglio 1990:

La realtà della presenza di stranieri, così come delineata, rende di particolare attualità una nuova e mirata attenzione della scuola alle tematiche connesse all'educazione interculturale quale condizione strutturale della società multiculturale. [...] L'educazione interculturale -si osserva- avvalorata il significato di democrazia, considerato che la "diversità culturale" va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Pertanto, l'obiettivo primario

---

<sup>74</sup> MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, p.21.

<sup>75</sup> Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, *Diversi da chi?* MIUR, 2018, p. 5.

dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme.

La presenza di alunne e di alunni con origine non italiana, quindi, richiede un'attenzione scolastica rinnovata verso l'educazione interculturale, considerata essenziale per una società multiculturale. L'educazione interculturale è democratica e la diversità culturale viene considerata una risorsa positiva per la crescita sociale e personale, con l'obiettivo primario di promuovere una convivenza costruttiva in un contesto culturale e sociale variegato.

Nell'anno scolastico 2021/2022 ho lavorato come supplente di italiano, storia e geografia in una scuola secondaria di I grado del quartiere San Massimo di Verona. Verso la fine dell'anno scolastico, intorno alla seconda settimana di maggio, arrivò in classe un ragazzo proveniente dallo Sri Lanka. Quel giorno avevo le prime due ore con la classe: dovevo interrogare i ragazzi in storia perché mancavano gli ultimi voti, ma decisi di dedicare le due ore per permettere alle alunne, agli alunni e a me, di conoscere il ragazzo. Nonostante qualche difficoltà, è riuscito a presentarsi e a raccontarsi. Prezioso è stato l'aiuto di due alunne, nate in Italia ma con famiglia proveniente dallo Sri Lanka, che hanno ricoperto il ruolo di piccole mediatrici. Tutte le altre ragazze e ragazzi sono stati pronti ad accogliere e ad abbracciare il nuovo arrivato, senza farlo mai sentire a disagio. Sono rimasta davvero stupita, perché la classe ha aiutato in tutti i modi il nuovo amico, fino alla fine dell'anno scolastico, nonostante dovessero prepararsi per gli esami. Quest'esempio aiuta a capire chi sono oggi i destinatari dell'azione didattica, chi sono oggi le nostre studentesse e i nostri studenti.

La scuola, infatti, è fortemente cambiata in questi anni e la presenza di bambini e ragazzi che hanno origini familiari altrove è un dato diffuso, il tratto di una normalità che è destinata a divenire sempre più multiculturale e variegata: di questo le nuove generazioni sono maggiormente coinvolte e consapevoli. [...] Si individua nelle nuove generazioni un atteggiamento diverso dalle generazioni che le avevano precedute, e che potremmo definire proprio dei nativi multiculturali. In situazioni sempre più interconnesse e globali, avere un compagno o una compagna di banco la cui famiglia

proviene da contesti diversi non è considerato un problema, né suscita timori o stupore.<sup>76</sup>

Le nuove generazioni, diversamente da quelle precedenti, sono più consapevoli del fatto che la scuola, così come la società, è diventata, e continuerà a diventare, sempre più multiculturale. Per le alunne e gli alunni delle nuove generazioni non è strano avere una compagna o un compagno di classe che proviene da un background familiare migratorio. Le nuove generazioni hanno un atteggiamento più aperto, più incline a valorizzare e riconoscere la diversità. Queste ragazze e questi ragazzi sono dotati nuove competenze: sono dei ponti, dei mediatori, in grado di unire e valorizzare la diversità. Per far fiorire appieno il potenziale di questi giovani, è essenziale creare le giuste condizioni nella scuola, nelle associazioni e nella società. È proprio per questo che l'educazione interculturale ha bisogno di «cura esperta, intenzionalità, accompagnamento, parole ed azioni efficaci [...] e l'adozione di approcci culturali aperti e sensibili alle interconnessioni e alla reciproca dipendenza tra paesi nel mondo globale»<sup>77</sup>. La scuola, oggi più che mai, si trova di fronte alla sfida e all'opportunità dell'interculturalità, trasformandosi in un ambiente propizio per favorire il riconoscimento, l'accettazione, lo scambio e l'apprendimento interculturale. In questo contesto, l'idea dell'interculturalità deve essere concepita come un progetto culturale continuo, condiviso e globale, e non come una mera risposta alle emergenze.

## **2.5. Il tassello mancante: la cittadinanza**

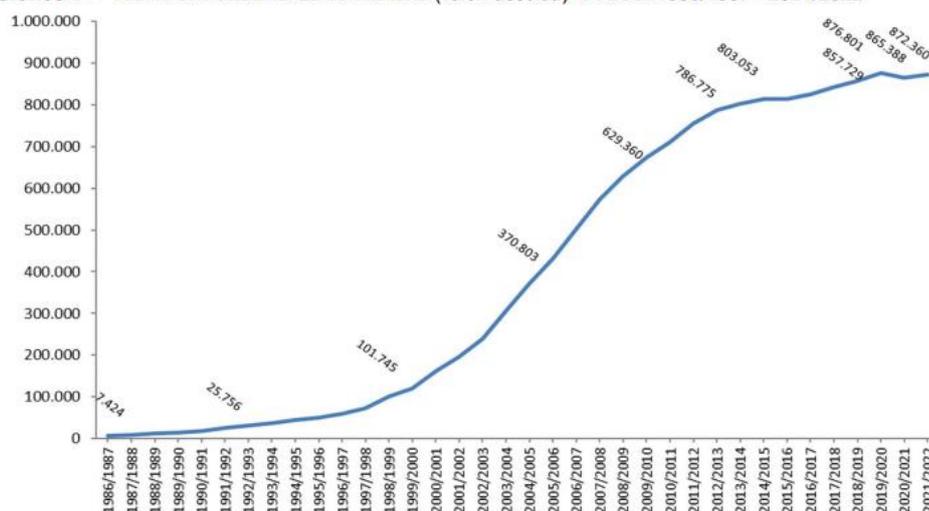
Dal grafico seguente si può notare che il numero di alunne e alunni con cittadinanza non italiana, è aumentato notevolmente negli ultimi trent'anni. Nell'anno scolastico 1986/1987 il numero di queste studentesse e di questi studenti ammontava a 7.424, oggi esso ammonta a 872.360:

---

<sup>76</sup> Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, MIUR, 2022, p.9.

<sup>77</sup> Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, p. 9.

**Grafico 1** – Alunni con cittadinanza non italiana (*valori assoluti*) - AA.SS. 1986/1987 - 2021/2022



Fonte: ISTAT

La tabella successiva, invece, mostra il valore atteso, ossia basato sui dati degli anni precedenti, della distribuzione degli alunni stranieri presenti nelle scuole pubbliche, di ogni ordine e grado, di tutte le regioni d'Italia per l'anno scolastico 2023/2024.

**Tab. 11 - Alunni con cittadinanza non italiana delle scuole statali per regione e livello scolastico\_ A.S. 2023/2024 (valore atteso)**

Regione	Infanzia	Primaria	I grado	II grado	Totale	%
Piemonte	11.319	29.828	18.094	21.027	80.268	9,2
Lombardia	25.409	88.922	52.293	52.651	219.275	25,2
Veneto	9.467	37.583	22.083	23.338	92.471	10,6
Friuli Venezia Giulia	3.098	8.197	4.821	5.533	21.649	2,5
Liguria	4.301	11.173	6.383	7.874	29.731	3,4
Emilia Romagna	13.480	42.957	23.779	28.890	109.106	12,6
Toscana	10.040	25.072	15.445	20.430	70.987	8,2
Umbria	2.825	5.600	3.576	5.196	17.197	2,0
Marche	4.136	8.517	5.388	7.214	25.255	2,9
Lazio	9.611	29.598	17.225	22.553	78.987	9,1
Abruzzo	2.656	5.697	3.402	3.889	15.644	1,8
Molise	245	440	256	414	1.355	0,2
Campania	5.704	11.708	7.108	8.757	33.277	3,8
Puglia	3.426	7.702	4.183	5.645	20.956	2,4
Basilicata	698	1334	862	1098	3.992	0,4
Calabria	2.319	4.613	2.923	3.928	13.783	1,6
Sicilia	5.125	10.287	6.284	7.840	29.536	3,4
Sardegna	737	1.933	1.350	1.847	5.867	0,7
<b>Italia</b>	<b>114.596</b>	<b>331.161</b>	<b>195.455</b>	<b>228.124</b>	<b>869.336</b>	<b>100,0</b>

Fonte: ISTAT

Il numero atteso delle alunne e degli alunni non italiani, secondo questi dati, è pari a 869.336. Tuttavia, questa stima non include gli alunni figli di coppie miste, gli alunni adottati e gli alunni che hanno ottenuto la cittadinanza italiana. Se venissero inseriti anche

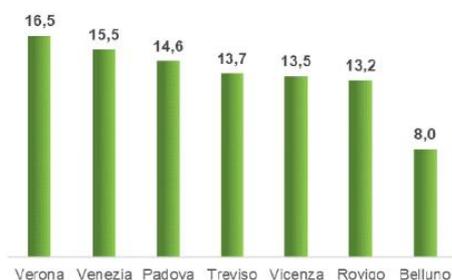
questi alunni, il numero aumenterebbe, probabilmente fino a raddoppiare. Dunque, i minori che provengono dai contesti migratori sono molti di più e la loro presenza è sempre più ampia e diffusa, soprattutto nelle scuole del nord e del centro Italia. Infatti, come si può vedere dai dati, sono la Lombardia (219.275) l'Emilia-Romagna (109.106) e il Veneto (92.471) le regioni in cui la componente di studenti con background migratorio è più elevata.

Parlare di alunni stranieri nella scuola italiana è generico e impreciso, perché questa etichetta abbraccia situazioni biografiche e familiari eterogenee tra di loro. Questa dicitura, infatti, non comprende soli gli alunni nati in Italia e gli alunni neoarrivati, i quali rappresentano i due poli opposti di questa componente scolastica. Oggi giorno, ci sono tantissimi altri alunni che vivono in famiglie con un background migratori. Tra questi troviamo gli alunni figli di coppie miste (un genitore con cittadinanza italiana e uno con cittadinanza diversa), alunni figli di entrambi i genitori stranieri, nati all'estero e arrivati in Italia in un secondo momento, alunni con un ambiente familiare non italofono, minori non accompagnati, alunni adottati per adozione internazionale, alunni rom, sinti e caminati (ossia un gruppo nomade tipico della Sicilia). Nel documento *Orientamenti interculturali* è stata proposta una nuova dicitura: «alunni provenienti da contesti migratori sembra, nel contesto mutato, una definizione più efficace e coerente con la realtà che cambia. Le definizioni “alunni stranieri” o “alunni con cittadinanza non italiana” sono ormai inappropriate»<sup>78</sup>. Per quanto parlare di alunni con cittadinanza non italiana oggi possa risultare inappropriato, è necessario fermarsi e riflettere su questa questione così delicata. Prendiamo come esempio Verona, la città che in Veneto presenta un maggior numero di alunne e alunni con cittadinanza non italiana:

---

<sup>78</sup> Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, p.15.

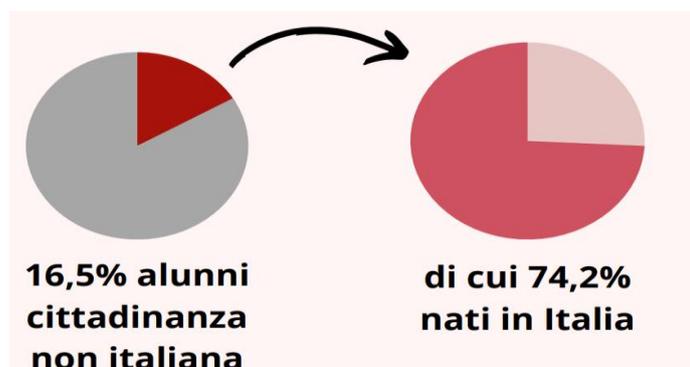
Alunni con cittadinanza non italiana per provincia. A.S. 2021/22



	Studenti con cittadinanza non italiana	Distr. %	Inc. %
Verona	21.618	22,5%	16,5
Venezia	16.525	17,2%	15,5
Padova	18.357	19,1%	14,6
Treviso	17.461	18,2%	13,7
Vicenza	16.612	17,3%	13,5
Rovigo	3.563	3,7%	13,2
Belluno	1.969	2,0%	8,0
<b>Veneto</b>	<b>96.105</b>	<b>100,0%</b>	<b>14,4</b>

Fonte: ISTAT

Il numero di alunne e di alunni con cittadinanza non italiana iscritta nelle scuole di Verona, secondo i dati ISTAT relativi all'anno scolastico 2022/23, è pari a 21618. Questo numero tiene conto di ogni ordine e grado scolastico. Le bambine e i bambini iscritti alla scuola dell'infanzia sono 4.529 su 21.962 (20,6%), quelli iscritti alla scuola primaria sono 8.357 su 40.859 (20,4%); le ragazze e i ragazzi iscritti alla scuola secondaria di I grado sono 4.586 su 27.117 (16,9%), quelli iscritti alla scuola secondaria di II grado sono 4.711 su 39.328 (12,0%). Il 75% di queste alunne e di questi alunni appartiene a seconde o terze generazioni, ossia alunne e alunni, nati in Italia da famiglie con background migratori, ma privi di cittadinanza italiana.



Percentuali di alunni con cittadinanza non italiana a Verona. Fonte: CESTIM.

Oltre alla condivisione culturale e al pluralismo, la realizzazione completa dell'interculturale, dell'integrazione e dell'inclusione necessita di un ulteriore tassello: la partecipazione civica.

La partecipazione civica è, da sempre, un potente fattore di integrazione se sorretta da un modello di integrazione culturale inclusivo. Aumenta la disponibilità del capitale sociale, basato sulle relazioni di fiducia, di una collettività. La disuguaglianza istituzionalizzata, che si riproduce oltre che nella mancata concessione del diritto di voto o in forme di discriminazione istituzionale, come l'accesso alle prestazioni del welfare locale rischia, invece, di creare problemi. La condizione di "straniero in patria" è particolarmente frustrante e può generare la ricerca di appartenenze identitarie sostitutive, anche radicalizzate.

La partecipazione attiva e l'eliminazione della condizione di "straniero in patria" sono possibili solo attraverso la cittadinanza. Con il termine cittadinanza, dal punto di vista giuridico, si indica «il rapporto tra un individuo e lo Stato, ed è in particolare uno status, denominato civitatis, al qual l'ordinamento giuridico ricollega la pienezza dei diritti civili e politici»<sup>79</sup>. La cittadinanza, quindi, definisce il legame legale e politico tra un individuo e uno Stato. Un individuo che ha la cittadinanza è quindi un cittadino di uno Stato. Essere cittadino di uno Stato comporta diritti e doveri sia per l'individuo che per lo Stato stesso. In Italia, la cittadinanza si ottiene secondo il principio dello *ius sanguinis* che consente di acquisire automaticamente la cittadinanza italiana se almeno uno dei genitori è cittadino italiano. È possibile ottenere la cittadinanza italiana attraverso altre modalità. Si può diventare cittadini italiani attraverso il matrimonio con un cittadino italiano. In questo caso, è possibile richiedere la cittadinanza italiana dopo aver risieduto legalmente in Italia per almeno due anni dopo il matrimonio, oppure tre anni se si risiede all'estero. La cittadinanza può anche essere ottenuta per residenza legale ininterrotta in Italia. Il periodo richiesto varia: dieci anni per cittadini non comunitari, quattro anni per cittadini dell'Unione Europea, cinque anni per rifugiati politici e apolidi, e tre anni per i discendenti di italiani fino al secondo grado e per coloro nati in Italia. Un minore straniero adottato da un cittadino italiano ottiene automaticamente la cittadinanza italiana.

---

<sup>79</sup> Ministero dell'Interno, *Diritti, doveri, identità, partecipazione. Come diventare cittadini italiani*, in *Cittadinanza*, (<https://www.interno.gov.it/it/temi/cittadinanza-e-altri-diritti-civili/cittadinanza>)

La legge italiana riguardo alla cittadinanza è ferma a trent'anni fa. Nel nostro paese, infatti, è ancora in vigore la *Legge 91, Nuove norme sulla cittadinanza*, del 1992. Questo l'articolo 1<sup>80</sup>:

1. È cittadino per nascita:

a) il figlio di padre o di madre cittadini;

b) chi è nato nel territorio della Repubblica se 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.

2. È considerato cittadino per nascita il figlio di ignoti trovato nel territorio della Repubblica, se non venga provato il possesso di altra cittadinanza.

Questa legge «indica il principio dello *ius sanguinis* come unico mezzo di acquisto della cittadinanza a seguito della nascita, mentre l'acquisto automatico della cittadinanza *iure soli* continua a rimanere limitato ai figli di ignoti, di apolidi, o ai figli che non seguono la cittadinanza dei genitori»<sup>81</sup>. Come viene indicato da questa legge, la cittadinanza si ottiene attraverso il principio dello *Ius sanguinis*, secondo il quale essa si ottiene solo per discendenza. Un bambino nato in Italia da genitori con una cittadinanza di un altro paese, quindi, eredita la cittadinanza dei genitori, non quella italiana. Una volta raggiunta la maggior età è possibile ottenere la cittadinanza italiana, ma questo iter non è per niente facile. Dopo aver presentato e pagato l'istanza, colui che ha richiesto la cittadinanza deve attendere dai 24 ai 36 mesi prima di essere riconosciuto effettivamente un cittadino italiano. Negli ultimi anni non sono mancate proposte per migliorare e modernizzare questa legge. Le proposte che hanno avuto maggior risonanza politica e sociale sono quelle che hanno avanzato l'introduzione di principi diversi dallo *ius sanguinis*, come lo *ius soli* e lo *ius scholae*.

Lo *ius soli* è quel principio per cui la cittadinanza acquisita è quella del territorio in cui si è nati. È importante precisare che questo principio è adottato nella maggior parte dei paesi del continente americano (non solo Stati Uniti e Canada, ma anche Messico,

---

<sup>80</sup> Ministero dell'Interno, *Legge n.91, Nuove norme sulla cittadinanza*, Gazzetta Ufficiale n. 38, 15 febbraio 1992.

<sup>81</sup>[www.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/sezioni/sala\\_stampa/notizie/statocivile/app\\_notizia\\_22786.html](http://www.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/sezioni/sala_stampa/notizie/statocivile/app_notizia_22786.html), Ministero dell'Interno, Archivio storico.

Argentina e Brasile), ma non è adottato da alcun paese dell'Unione Europea. Tuttavia, molti paesi europei, diversamente dall'Italia, hanno adottato il principio dello *Ius soli* condizionato, ossia uno *ius soli* non puro, ma che prevede l'acquisizione della cittadinanza per i bambini stranieri a condizione che, oltre alla nascita sul territorio, almeno uno dei due genitori abbia la regolare residenza per un certo periodo di tempo, periodo che varia da Stato a Stato. Lo *ius scholae*, è quel principio che prevede l'acquisizione della cittadinanza dopo il compimento di un ciclo di studi. La scuola, infatti, è «il primo luogo di cittadinanza appresa e vissuta, per questo è stato proposto come possibile contesto di riferimento, il “teatro” dell'acquisto della cittadinanza anche formale per gli alunni provenienti da contesti migratori che frequentino continuativamente la scuola»<sup>82</sup>. Questo principio era stato presentato nel 2018 in un testo di riforma della *legge 91*, in cui si chiedeva il riconoscimento della cittadinanza per i minorenni stranieri, nati in Italia o arrivati entro i 12 anni, che abbiano risieduto nel nostro paese legalmente e senza interruzioni, e che abbiano frequentato almeno 5 anni di studio. Purtroppo, questa proposta, nonostante sia stata discussa in Parlamento, tra i membri della Camera dei deputati, si è bloccata a seguito della crisi di Governo del 2022.

Nel nostro Paese urgerebbe una riforma, anche se è difficile che ciò avvenga nell'immediato. Si potrebbe dire che questa riforma è necessaria garantire la sicurezza, perché «dentro al magma oscurato della segregazione sociale crescono, infatti, più che stranieri, estranei. E tra estranei non si sviluppa solidarietà ma conflitto: anche radicale»<sup>83</sup>. Si potrebbe anche dire che serva ad allineare l'Italia con gli altri paesi membri dell'Unione Europea. Tuttavia, il motivo che deve muovere ed attuare questa riforma è da cercare da tutt'altra parte, forse nella parte più umanamente politica del problema. La mia intenzione non è affrontare questo problema da un punto di vista politico, piuttosto è quella di riflettere su questa problematica. La legge vigente non è più adeguata a rispondere alla complessità della realtà migratoria perché «essa pone la cittadinanza come traguardo troppo lontano per chi arriva in Italia ma soprattutto per chi vi nasce, cresce, studia. La interpreta inoltre più come concessione o premio che come esigenza del Paese

---

<sup>82</sup> Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, p.23.

<sup>83</sup> R. Guolo, *Modelli di integrazione culturale in Europa*, p.9.

ad avere concittadini che condividano, oltre ai diritti, i doveri e le responsabilità della cittadinanza.»<sup>84</sup>. Le alunne e gli alunni con background migratorio sono una componente molto ampia delle nostre classi e circa 870.000 studentesse e studenti non hanno la cittadinanza italiana. Sono individui che si sentono italiani ma che, dal punto di vista formale, non lo sono. Dal punto di vista giuridico, c'è una grande differenza tra sentirsi ed essere italiani. Le e i minorenni privi di cittadinanza italiana sono impossibilitati a partecipare attivamente e pienamente alla vita sociale e, in futuro, questa impossibilità potrebbe estendersi anche alla vita politica ed economica. Estendere la cittadinanza a questa componente significa promuovere l'equità e garantire gli stessi diritti a tutte le studentesse e a tutti gli studenti che oggi animano i mondi della nostra scuola. La cittadinanza non è solo una questione legale, uno status giuridico, ma rappresenta la capacità di sentirsi e di essere cittadini attivi, pronti a esercitare i propri diritti e a rispettare i doveri della società. Estendere la cittadinanza a queste alunne e a questi alunni favorirebbe lo sviluppo della loro identità. L'identità è un concetto complesso e multidimensionale che comprende vari aspetti della vita di una persona. La percezione del e di sé, come individuo unico, con un proprio bagaglio di valori, credenze ed esperienze è influenzata dall'identificazione con i gruppi sociali, tra cui quello dei pari, dal senso di appartenenza a una cultura specifica, che può includere lingua, tradizioni, religione e costumi e dal sentimento di appartenenza a una nazione. Questo senso di appartenenza non è influenzato solo dalla condivisione di elementi storici, culturali e sociali, ma anche dalla cittadinanza. È come se questi giovani fossero italiani in attesa, è come se vivessero in «una condizione di appartenenza molteplice. Occorre evitare che questa si trasformi in un vissuto di assenza, di non appartenenza o di risentimento»<sup>85</sup>. Questi giovani sono in bilico e «la condizione dell'essere in bilico non ha sempre una connotazione positiva: non solo indica il situarsi in maniera incerta, tra orientamenti culturali, ma sottolinea anche il trovarsi sospesi, proprio per una difficoltà ad assegnare la propria lealtà a una delle alternative e impossibilitati a stare saldi a terra»<sup>86</sup>. Il fatto di riconoscerci come cittadini e non più come stranieri o, addirittura estranei, aiuterebbe le

---

<sup>84</sup> Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, p.23.

<sup>85</sup> Ibidem, p.23.

<sup>86</sup> F. Gobbo, *L'educazione al tempo dell'intercultura*, p.168.

alunne e gli alunni con background migratorio ad uscire dal limbo, dalla frontiera e dal senso di sospensione, in cui ancora oggi si trovano.

## **Capitolo 3. Ombre e luci: le sfide della scuola attraverso l'etnografia**

Questo capitolo è il cuore pulsante del mio elaborato; dopo aver descritto la letteratura di riferimento e aver riflettuto sulle problematiche e sulle difficoltà che oggi caratterizzano la società e la scuola, è arrivato il momento di condividere la ricerca che ho condotto e le riflessioni che sono emerse successivamente, nel momento dell'analisi e della rielaborazione dei dati.

### **3.1 Antropologia dell'educazione e antropologia della scuola**

Uno degli ambiti su cui si concentra l'antropologia dell'educazione è la scuola. Michaela Memè ribadisce che l'etnografia della scuola «non corrisponde all'antropologia dell'educazione, ma ne è, per così dire, una costola, in quanto studia specificamente i processi formalizzati che le scuole mettono in atto nei loro curricula»<sup>87</sup>: la scuola non è l'unico luogo in cui avviene l'educazione, perché essa può avvenire in qualsiasi luogo e in qualsiasi momento della vita di individuo. Tuttavia, nella scuola si assiste alla «mescolanza del diverso e dello stesso, della cultura occidentale e della coniugazione locale, del dominio dell'astratto e dell'emergenza del bisogno concreto»<sup>88</sup>. L'antropologia della scuola si occupa di temi e problematiche legate all'educazione formale e si interroga sulla natura dell'istituzione scolastica, concentrandosi in particolar modo sugli obiettivi e sulle relazioni con la diversità culturale. Le pratiche educative che avvengono all'interno della scuola sono delle manifestazioni complesse di valori, norme e credenze culturali tipiche della società di riferimento. A partire dalle classi scolastiche sono state approfondite tematiche diverse: l'organizzazione della giornata scolastica, le interazioni, verbali e non, tra gli attori della scuola, i percorsi di scolarizzazione, il disagio scolastico in relazione alla propria diversità culturale, linguistica e sociale fonte. Per comprendere appieno il significato di tali esperienze, è cruciale ampliare l'ambito dell'indagine oltre la vita scolastica, includendo anche il contesto sociale più ampio per analizzare in modo più completo l'insieme di norme e valori che influenzano gli studenti nel loro ambiente di vita complessivo.

---

<sup>87</sup> A. Simonica, *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, p. 322.

<sup>88</sup> *Ibidem*, p. 73.

Fare etnografia della scuola significa adottare un'ottica decentrata e relativistica nei contesti in cui avvengono l'apprendimento e la trasmissione del sapere. Chi decide di utilizzare questo sguardo decostruisce ciò che gli è noto e scontato. Solo in questo modo è possibile raggiungere una nuova consapevolezza: ogni aspetto dell'ambiente scolastico è infatti influenzato e modellato dalla cultura dominante. L'antropologia è una disciplina peculiare, perché permette di «entrare nella profondità delle relazioni umane, individuare i nessi che sostengono i contesti di vita, tarare la misura delle forme, nascoste e non, che emergono nella vita quotidiana e si fissano in schemi di comportamento»<sup>89</sup>.

### **3.2. Metodologie quantitative e qualitative**

Chi vuole studiare un fenomeno, qualunque esso sia, può decidere di adottare due possibili approcci: da una parte la ricerca quantitativa, dall'altra la ricerca qualitativa. La ricerca quantitativa è un approccio di indagine sistematico, basato sulla raccolta e analisi di dati numerici. Attraverso questa metodologia di ricerca è possibile quantificare fenomeni, comportamenti, opinioni e altre variabili, e analizzare i dati ottenuti attraverso strumenti statistici e matematici. La ricerca quantitativa cerca di mantenere un alto grado di obiettività, attraverso l'impiego di strumenti di misurazione (quali questionari, sondaggi, test standardizzati, esperimenti e osservazioni strutturate) e procedure standardizzati, con lo scopo di ridurre al minimo l'influenza del ricercatore sugli esiti e di garantire la riproducibilità della ricerca stessa. La ricerca qualitativa, invece, si focalizza sulla comprensione profonda e dettagliata dei fenomeni sociali e umani. Piuttosto che quantificare variabili, questa metodologia di ricerca si pone come obiettivo l'esplorazione e l'interpretazione dei significati, delle esperienze, dei comportamenti e delle interazioni dei partecipanti in contesti specifici. I dati vengono raccolti attraverso l'osservazione partecipante, le interviste, i gruppi di discussione, i casi di studio e la ricerca etnografica. Scegliere di adottare l'approccio qualitativo equivale a mettere al centro della propria ricerca i partecipanti, visti come co-creatori della conoscenza stessa. Il loro punto di vista, le loro esperienze e le loro interpretazioni sono fondamentali per il processo di ricerca ed è proprio questo che permette di esplorare le complessità e le sfumature delle esperienze umane. È importante «praticare, oltre che teorizzare, una

---

<sup>89</sup> Ibidem, p 75.

cultura dell'ascolto, un atteggiamento intellettuale che mette in condizione l'antropologo di intendere la voce degli altri»<sup>90</sup>.

Ognuna delle due metodologie ha i propri vantaggi e i propri svantaggi, tanto è vero che ad oggi «nelle scienze umane c'è una costante tensione tra l'uso di metodi che garantiscono un forte controllo nella conduzione della ricerca, ma che sono poco sensibili alla specificità dei singoli casi, e l'uso di metodi più flessibili, che permettono di complessità e la significatività dei contesti»<sup>91</sup>. La ricerca quantitativa ha il vantaggio di essere generalizzabile, obiettiva, replicabile ed efficace nell'analisi dei dati numerici raccolti. Questa metodologia, però, può produrre errori di misura, manca di profondità ed è decontestualizzata e, di conseguenza, la comprensione dei fenomeni è spesso limitata. La ricerca qualitativa, invece, ha il merito di essere flessibile, di raccogliere dati ricchi e dettagliati, di comprendere i partecipanti, di contestualizzare i fenomeni studiati e di generare nuove ipotesi. Tuttavia, questa ricerca può essere influenzata dalla soggettività del ricercatore, può produrre dati scarsamente generalizzabili e difficilmente analizzabili e può richiedere tempistiche molto lunghe.

Questo breve e sintetico confronto non è stato fatto per stabilire quale sia la metodologia migliore, ma per affermare e ribadire la validità di entrambe. La scelta della metodologia da adottare, infatti, è legata al fenomeno che il ricercatore intende studiare. Ad esempio, se lo scopo di una ricerca è confrontare l'ISU (Indice di Sviluppo Umano) dei paesi dell'Unione Europea, il ricercatore dovrà utilizzare degli strumenti statistici che permettono di calcolare il benessere di un paese utilizzando dati matematici relativi all'aspettativa di vita, all'istruzione e al reddito nazionale lordo pro-capite. Al contrario, se lo scopo di una ricerca è quello di capire il motivo per cui le persone decidono di migrare in un altro paese, il ricercatore adotterà metodologie squisitamente qualitative per capire e afferrare il punto di vista delle persone coinvolte nella ricerca.

Per studiare i processi e le dinamiche dei contesti educativi è utile scegliere la metodologia di ricerca qualitativa. È proprio grazie a questa metodologia che il ricercatore può cogliere la complessità di questi processi e comprendere come gli individui vivano e interpretano le loro esperienze di apprendimento. La sua forza risiede nel fatto che,

---

<sup>90</sup> U. Fabietti, *Elementi di antropologia culturale*, p. 33.

<sup>91</sup> P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, p. 16.

nonostante i limiti, la ricerca qualitativa contribuisca a migliorare le pratiche educative attraverso una comprensione più profonda e contestualizzata delle dinamiche che determinano i processi di trasmissione e acquisizione culturale. Chi decide di entrare in tutti quei luoghi dediti all'educazione e all'apprendimento, deve entrarci in punta di piedi, e per farlo deve «sviluppare una sensibilità per gli specifici punti di vista [...] e di sfruttare in maniera attenta e consapevole strumenti neutrali quali l'osservazione prolungata, il dialogo, l'ascolto per cogliere le specificità delle situazioni e delle voci»<sup>92</sup>.

### **3.3. L'etnografia a scuola**

Per affrontare lo studio del contesto scolastico che mi accingo a descrivere, ho quindi deciso di focalizzarmi su un approccio qualitativo. Il procedimento usato è quello dell'etnografia, ossia quella ricerca sul campo su cui si fonda l'antropologia stessa, caratterizzata da «esperienze di incontro con umanità, storie, memorie e identità assai diverse»<sup>93</sup>. Utilizzare l'etnografia per studiare i contesti educativi permette di analizzare la trasmissione dei modelli culturali adottando uno sguardo che abbraccia le soggettività coinvolte in questi processi, le circostanze socioculturali in cui essi avvengono e le dimensioni, come reciprocità e multi-vocalità, della complessa realtà educativa. Le osservazioni da cui partono le mie riflessioni sono state fatte a Verona, in due doposcuola in cui ho lavorato tra gennaio e giugno 2023. In uno di questi doposcuola ho lavorato con sei ragazze e i ragazzi, d'età compresa tra i dodici e i quattordici anni, di una scuola secondaria di primo grado, inserita in uno dei due Istituti Comprensivi presenti nel quartiere veronese di Borgo Roma. Nell'altro, invece, ho lavorato con undici bambine e bambini, frequentati le classi terza, quarta e quinta, di una scuola primaria presente a San Martino Buonalbergo, uno dei comuni più grandi della provincia e adiacente alla città. All'osservazione di questi due piccoli micromondi, animati da interazioni interpersonali e abitudini quotidiane, ho affiancato l'utilizzo di interviste semi-strutturate che mi hanno permesso di comprendere, almeno in parte, chi davvero fossero queste ragazze e questi ragazzi, approfondendo le loro storie di vita e il loro rapporto con la scuola. Tuttavia, per le tematiche e le finalità della mia ricerca, ho scelto di intervistare solo le alunne e gli alunni della scuola secondaria di Borgo Roma, per un totale di sei interviste, realizzate a

---

<sup>92</sup> P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, pp. 16-17.

<sup>93</sup> U. Fabietti, *Elementi di antropologia culturale*, p. 33.

gennaio 2024. La ricerca qualitativa è un approccio che richiede particolare attenzione alle questioni etiche, legali e metodologiche; quando si decide di osservare un contesto in cui i protagonisti principali sono minorenni, quest'attenzione deve essere massima. Per questo motivo, nel riportare le interviste e le mie riflessioni, ho scelto di utilizzare degli pseudonimi, assegnando cioè dei nomi fittizi, per garantire la privacy e la riservatezza delle mie alunne e dei miei alunni.

È opportuno precisare la mia posizione prima di addentrarci nel cuore dell'analisi. La riflessione che segue è frutto di un percorso a un tempo di ricerca e formativo. Ho infatti provato a cimentarmi con alcuni strumenti propri dell'etnografia senza averli sperimentati in precedenza. Credo tuttavia che questo percorso mi abbia permesso di mettermi alla prova e di applicare quelle conoscenze teoriche apprese nel mio percorso universitario. Durante i miei studi ho potuto approfondire tematiche quali le tecniche didattiche, i processi cognitivi alla base del linguaggio e dell'apprendimento. Inoltre, come è possibile dedurre dalla mia tesi, ho seguito il corso di Antropologia Culturale. Studiare antropologia in modo consapevole è utile per chiunque voglia diventare un insegnante. È stato davvero interessante e stimolante vestire o, meglio, provare a vestire, i panni di ricercatrice. Tutto ciò mi ha permesso di rendermi conto dell'importanza di molti aspetti che prima davo per scontati. Osservare la scuola con sguardo antropologico è complesso «perché segna il passaggio dallo studio linguistico di uno spazio umano allo studio del suo più profondo assetto relazionale»<sup>94</sup>. Per poter osservare in profondità questo spazio bisogna decostruire le proprie conoscenze, anche quelle più ovvie e ciò significa adottare quel principio basilare e fondamentale che permette di «"decentrare" il nostro sguardo, cercare di osservare noi stessi attraverso lo sguardo degli altri»<sup>95</sup>.

Un altro aspetto da tenere in considerazione è il fatto che, per un periodo, sono stata l'insegnante delle alunne e degli alunni di cui parlerò. A Borgo Roma ho lavorato per più periodi, prima nell'estate del 2022, poi da gennaio a giugno del 2023; a San Martino, invece, ho lavorato da gennaio a giugno 2023. Come insegnante, le mie considerazioni e

---

<sup>94</sup> A. Simonicca, *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, p. 54.

<sup>95</sup> U. Fabietti, *Elementi di antropologia culturale*, p. 40.

le mie riflessioni potrebbero essere influenzate dalla mia posizione perché ho cercato di studiare e osservare un micromondo in cui io stessa ero immersa.

È stato complesso trasformare l'attività didattica, la mia quotidianità, nell'oggetto di studio della ricerca. Questa difficoltà dipende da un insieme di fattori, legati a una scarsa familiarità, a livello pratico, delle metodologie di ricerca. È stato difficile anche saper bilanciare i tempi: osservare, raccogliere e analizzare i dati, richiedono tempo e impegno che possono essere difficili da gestire insieme alle responsabilità didattiche quotidiane. D'altro canto, l'antropologia permette di riconoscere l'importanza della soggettività nell'ambito di un processo di ricerca. Come ha sottolineato Roberto Malighetti, «l'indeterminatezza del metodo etnografico e il carattere personale dell'esperienza di ricerca sono un lascito che proviene dagli esordi positivi della disciplina»<sup>96</sup>. Questi aspetti hanno portato a un dibattito epistemologico e, quindi, a un ripensamento stesso della disciplina e del metodo. L'antropologia contemporanea descrive il processo di ricerca come co-costruzioni di significati, in cui «l'attività conoscitiva diventa un'attività formatrice, che dà senso e valore ai fenomeni, anziché rappresentarli oggettivamente»<sup>97</sup>. In questo processo di co-costruzione, la soggettività è un elemento fondante ed è riconosciuta come una componente inevitabile e spesso preziosa del processo di ricerca, da gestire consapevolmente. Essa può arricchire la comprensione dei fenomeni studiati, fornendo profondità e contesto alle conclusioni della ricerca.

Seppur l'antropologo e l'insegnante siano due professioni completamente diverse, sono accomunati dal fatto di sapere adottare, di fronte a ciò che avviene nelle scuole, uno sguardo diverso, critico, in grado di mettere in discussione, attraverso l'osservazione, le proprie idee e i propri costrutti. Si potrebbe dire che sia gli insegnanti che gli antropologi sono in grado di mettere in discussione sé stessi. Da questo punto di vista, gli insegnanti potrebbero essere considerati degli etnografi, in grado realizzare delle ricerche sul campo all'interno delle proprie classi, «impegnandosi a decifrare le prospettive culturali manifestate attraverso il comportamento o la comunicazione degli alunni che osservano»<sup>98</sup>. Questo è possibile perché gli insegnanti, in modo naturale e spontaneo,

---

<sup>96</sup> R. Malighetti, A. Molinari, *Il metodo e l'antropologia. Il contributo di una scienza inquieta*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016, p. 19.

<sup>97</sup> *Ibidem*, p. 156.

<sup>98</sup> F. Gobbo, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, p. 200.

cercano «di comprendere persone, atteggiamenti, azioni attraverso l'abilità di osservare, di ascoltare, di fare domande»<sup>99</sup> e, appunto per questo motivo, possono contribuire alla costruzione e al miglioramento di tutti quegli obiettivi riguardanti l'intercultura, l'inclusione e la comprensione reciproca.

È dall'estate del 2021 che ho iniziato a lavorare all'interno di contesti educativi strutturati, prima come educatrice, poi come insegnante. Ho lavorato sia come professoressa che come insegnante di italiano L2 all'interno di diversi doposcuola e centri estivi realizzati dall'associazione CESTIM (Centro studi immigrazione) di Verona. Il CESTIM nasce nel 1990 come associazione di operatori sociali e culturali e il suo scopo è quello di facilitare l'integrazione degli immigranti nella realtà che li accoglie. Tutto questo è possibile grazie a tutte quelle azioni e a quelle persone che promuovo e facilitano l'accesso dei migranti alla casa, al lavoro, ai servizi sociali e sanitari, alla scuola, all'università, alla partecipazione alla vita politica. Per realizzare tutto ciò è necessario innanzitutto informare chi? sulla complessa realtà delle migrazioni in modo da decostruire tutti gli stereotipi che, ancora oggi, alimentano xenofobia e razzismo nell'opinione pubblica. Il CESTIM lavora in diretto contatto con le scuole, in cui promuove e organizza l'integrazione scolastica, mediante la realizzazione di corsi estivi di italiano e di doposcuola invernali per gli alunni con cittadinanza non italiana. Il mio compito è quello di aiutare i ragazzi a inserirsi nella scuola, nonostante le difficoltà linguistiche, culturali e scolastiche a cui ogni giorno sono sottoposti.

Ricordo ancora il primo giorno in cui ho iniziato a lavorare con il CESTIM, era l'estate del 2022. Il primo giorno solitamente è dedicato alla registrazione delle alunne e degli alunni. Ricordo che rimasi stupita quando, nel registrare un alunno, lessi la sua cittadinanza. Avevo dato per scontato che la sua cittadinanza fosse pakistana e non italiana. Era nato a Verona, cresciuto a Verona, aveva frequentato fin da subito le scuole presenti nel suo quartiere, parlava solo italiano, poco la lingua dei suoi genitori. Da quel momento ho iniziato sempre più ad avere a cuore le problematiche legate all'inclusione e all'accoglienza delle bambine, dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi con background migratorio.

---

<sup>99</sup> Ibidem, p. 200.

Nei prossimi paragrafi mi concentrerò su alcune tematiche emerse durante le mie osservazioni e le mie interviste. Inizierò la mia riflessione partendo proprio dal principio, da una domanda molto semplice emersa durante le mie interviste, per capire e spiegare le cause della migrazione. Nella seconda parte mi concentrerò sugli aspetti, come la segregazione e la dispersione scolastica, che ho deciso di chiamare “ombre”. Questi problemi, ancora oggi, sono un ostacolo per la realizzazione dell’integrazione e dell’intercultura. Nel terzo e ultimo paragrafo, invece, mi concentrerò sulla reciprocità educativa e sull’incontro tra gli attori che animano la scuola, alcune di quelle “luci” che oggi illuminano l’attività didattica.

### **3.4. Comprendere le migrazioni attraverso le loro voci**

Le migrazioni sono un «fenomeno sociale globale, che attraversa la nostra società e la sta trasformando, ponendo in discussione diversi fondamenti impliciti del patto di convivenza. [...] Le migrazioni ci obbligano a riscrivere il patto che ci unisce adattandolo ad una società che sta diventando sotto vari aspetti postnazionale, pluralistica, culturalmente intrecciata e complessa»<sup>100</sup>. Partiamo dal principio e poniamoci questa domanda «cosa spinge una persona a emigrare?». Ho deciso, durante le varie interviste, di chiedere alle ragazze e ai ragazzi della scuola secondaria di I grado di Borgo Roma di raccontarmi il motivo per cui i loro genitori avessero deciso di emigrare.

Luis, ragazzo proveniente dal Perù, mi raccontò che lui e sua mamma sono venuti in Italia su consiglio di un parente, visto che il loro Paese sta vivendo da molto tantissimi anni una forte crisi politica e sociale:

Verona, 6 febbraio 2024

- *Tu sei venuto qua con la mamma?*

- Sì, con mia mamma.

- *E ti va di dirmi perché avete scelto di venire qua?*

- Praticamente mia mamma da molto tempo sperava di venire qua in Italia, anche perché aveva un parente che le diceva che l’Italia è bella e che ci sono molte

---

<sup>100</sup> M. Ambrosini, *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Milano, 2020, p.2.

opportunità. Per colpa della pandemia abbiamo dovuto aspettare, mia mamma voleva venire qua nel 2020, ma alla fine siamo venuti nel 2022.

- *E tu sei contento di essere venuto qua?*

- Sai, prima non mi piaceva l'idea. Non volevo venire qua, volevo rimanere anche perché avevo gli amici, tutta la mia famiglia era là. Praticamente non volevo lasciare tutto, ma alla fine mia madre mi ha convinto. Beh, ora sì, mi piace stare qua.

Beatriz, ragazza proveniente dal Brasile, ha una storia diversa. È nata in Italia e all'età di sei anni sua mamma ha deciso di tornare in Brasile. Il trasferimento in Brasile non è durato più di 4 anni, perché nel 2020 Beatriz e la sua famiglia sono ritornati in Italia.

Verona, 19 febbraio 2024

- *Dove sei nata?*

- A San Bonifacio.

- *Sei nata qui? E poi dopo? Sei rimasta qui o sei tornata in Brasile?*

- Sono rimasta qua per sei anni.

- *Quindi quando avevi sei anni sei andata in Brasile, e poi sei tornata a Verona?*

- Sì.

- *Quanti anni avevi?*

- 10 o 11, non mi ricordo bene.

- *Ti ricordi l'anno?*

- 2020, cioè settembre 2020.

- *E come mai tua mamma ha deciso di ritornare?*

- Perché in Brasile era difficile trovare un lavoro per sostenere (*mantenere*) la famiglia, allora ha deciso di venire qua.

- *E chi è venuto qua in Italia?*

- Io, mio fratello, mia sorella *minore*, mia mamma e mia nonna.

Said, ragazzo proveniente dal Marocco, invece, mi raccontò che suo papà viveva e lavorava in Italia già da diversi anni, seguendo il consiglio di parenti che si trovavano a

Brescia da anni. Solo in un secondo momento, a gennaio del 2021, il padre decise di portare la sua famiglia a Verona.

Verona, 19 febbraio 2024

- *Quanti anni avevi quando sei arrivato in Italia?*

- Avevo 11 anni, sono arrivato nel 2021.

- *E con chi sei venuto qui?*

- Con mia madre, mia sorella e mio fratello.

- *E papà?*

- Il padre era già qua.

- *Da quanto era qua il papà?*

- Da tanti anni.

- *E come mai vi te siete arrivati dopo voi?*

- Eh, mio padre aveva fatto così: era venuto qua, poi è tornato in Marocco e poi è venuto qua di nuovo e ha portato anche noi per studiare.

Anche Asma, ragazza proveniente dal Bangladesh, mi disse che suo padre arrivò in Italia nel lontano 2002, mentre il resto della famiglia, si trasferì da una piccola cittadina a Dacca. Asma, sua mamma e suo fratello sono arrivati in Italia solo nel 2019. All'inizio credevano che il trasferimento del padre fosse temporaneo e che tornasse in Bangladesh.

Verona, 6 febbraio 2024

- *Allora tu, tua mamma e tuo fratello siete andati a Dacca. Il papà era già lì?*

- No, lui era in Italia

- *Quindi papà, è da tanto che qua?*

- Sì, da 22 anni.

- *Quindi è venuto qua nel 2002. Tu, la mamma e tuo fratello quando siete arrivati?*

- Nel 2020.

- *Tuo papà come mai hai scelto di venire qua prima?*

- Per lavorare e farci vivere bene in Bangladesh. Prima lui era andato in Arabia Saudita, ma poi ha deciso di andare in Italia.

- *E come mai voi siete arrivati tanto dopo rispetto al papà?*

- Perché prima non avevamo pensato che veniamo in Italia.

- *Pensavate che il papà tornasse?*

- Sì. Avevamo pensato, noi andiamo in Italia solo per qualche giorno, come dei turisti, ma poi siamo venuti per vivere.

Kristina, ragazza proveniente dalla Moldavia, mi ha raccontato che per diversi anni lei ha vissuto in una piccola cittadina nella campagna ad ovest di Chisinau con i nonni paterni, mentre i genitori erano in Italia ed erano costretti a vivere separati a causa dei loro lavori. Il padre aveva la possibilità di tornare in Moldavia in più occasioni, mentre la madre non aveva le stesse occasioni.

Verona, 6 febbraio 2024

- *Ti ricordi in che anno sei arrivata in Italia?*

- Sono arrivata qui in Italia nel 2022.

- *Quanti anni avevi tu?*

- Avevo 12 anni. Siamo venuti qui in estate.

- *Mi ricordo. E sei venuta qui con chi?*

- Sono venuta qui con mio padre. Lui è ritornato a prendermi e siamo rimasti qui.

- *E la mamma?*

- Lei sta qui da tanto tempo, non è tornata tanto a casa... una volta è passato anche un anno che non l'ho vista.

- *Quindi la mamma già prima viveva qui. E tuo papà?*

- Mio padre è venuto anche lui qui con mia madre, ma solo che mia madre lavorava in campagna, come badante. Mio padre era qui in città, aveva il suo appartamento... erano un po' divisi.

- *E tu invece sei stata con i nonni in Moldavia?*

- Sì.

- *Adesso invece vivete tutti insieme? E tu sei contenta?*

- Sì

- *E sai perché i tuoi genitori hanno deciso di venire qua?*

- Sì, perché così avevo anche io un futuro.

Violeta, ragazza di origine albanese, invece, ha una storia diversa e drammatica. La vita sua e quella della sua famiglia in Albania sono state travolte da un evento doloroso ed improvviso.

Verona, 19 febbraio 2024

- *Ti ricordi in che anno sei arrivata qui in Italia, a Verona?*

- Sì, sono arrivato al 2021.

- *E sei arrivata qui con chi?*

- Con la mia mamma e mio fratello.

- *Ti va di dirmi perché siete venuti qua in Italia?*

- Sì, per trovare un'altra vita, cioè per cambiare posto, non volevamo stare più là.

- *Cosa c'era in Albania che non andavo bene?*

- Il mio papà è morto perché gli hanno sparato.

- *Posso chiederti, solo se hai voglia di dirmelo, perché è successa questa cosa?*

- Allora, io so pochissimo perché ero piccola quando è successo. Un giorno era in un bar e una persona, con cui aveva problemi, era uscita da poco dalla prigione e gli ha sparato senza dire niente. Noi là ci sentivamo a rischio perché poteva fare male anche mio fratello o a me quando saremo grandi... per questo volevamo cambiare proprio posto.

Le parole degli intervistati fanno emergere alcune delle motivazioni che hanno spinto le loro famiglie a spostarsi da diversi Paesi verso l'Italia. Opponendosi all'immagine stereotipata "dell'invasione", le narrazioni riportate sgretolano la divisione tra un "noi" e un "loro", «una distinzione che diventa più difficile e controversa quando gli estranei si

insediano sul territorio nazionale in veste di immigrati. [...] I confini appaiono nuovamente assurti a linee cruciali di divisione tra mondo interno e mondo esterno, fino a trasformare gli stranieri in nemici».<sup>101</sup>

Scegliere di emigrare è l'ultima opzione che le persone hanno per migliorare la propria vita e per aver delle prospettive future migliori. Anche perché, quando una persona è costretta a prendere questa decisione è consapevole del fatto che dovrà lasciare i propri cari, la propria città, i propri ricordi, una parte di sé nel paese d'origine e che dovrà cercare un nuovo posto in cui dover ricominciare tutto da capo, o quasi. Da quello che si può constatare da queste risposte, nonché da questi vissuti, è che esistono vari motivi per cui le persone decidono di emigrare. La spinta per spostarsi può essere data dalla volontà di cercare migliori opportunità lavorative e condizioni di vita, migliorando il proprio tenore di vita e sfuggire dalla povertà e dalla disoccupazione presenti nel loro paese d'origine. Gioca un ruolo fondamentale la possibilità di accedere a servizi, come la scuola e la sanità, migliori e più accessibili. In molte aree del nostro pianeta la sicurezza non è garantita: la criminalità e la violenza sono così radicate da costringere le persone a cercare rifugio altrove. Inoltre, nella nostra penisola, a partire dagli anni Novanta, i flussi migratori sono aumentanti anche grazie all'entrata in vigore della legge sul ricongiungimento familiare (*legge n. 39*, 1990). Molte famiglie si sono ritrovate e hanno deciso di stabilirsi definitivamente in Italia: l'idea di migrazione transitoria, magari di un solo membro della famiglia, si è poi trasformata in volontà di stabilizzazione nel Paese di accoglienza. Le ragioni che hanno spinto le famiglie dei miei interlocutori a migrare, in conclusione, sono eterogenee e multifattoriali, anche se, in ultima analisi, ciò che determina il cambiamento sono innanzitutto le scelte delle persone. Queste scelte non dipendono solo da aspetti economici e sociali, ma anche da dimensioni immaginative e aspirazionali Arjun Appadurai<sup>102</sup>, uno dei più importanti studiosi della globalizzazione e delle migrazioni, ha sottolineato il ruolo che gioca l'immaginazione sullo spostamento, introducendo il concetto di "immaginazione da spostamento". Secondo l'antropologo, l'immaginazione non è solo un atto individuale o un'esperienza soggettiva, ma una forza che può modellare le azioni e le aspettative delle persone. L'immaginazione, quindi, permette alle persone di sognare e progettare nuove realtà. Con l'aumento delle

---

<sup>101</sup> M. Ambrosini, *Sociologia delle migrazioni*, p.2.

<sup>102</sup> A. Appadurai, *Modernità in polvere*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001 (ed. or. 1996).

migrazioni globali, lo spostamento fisico è spesso anticipato e accompagnato dall'immaginazione dello spostamento.

### **3.5. Segregazione e dispersione scolastica: le ombre dell'inclusione**

Ogni lavoro parte da un'idea, ma ogni lavoro può cambiare nel corso della sua realizzazione. Questo è quello che è successo mentre stavo dando vita al mio elaborato. Verso la fine di marzo 2024, il Ministro dell'Istruzione e del Merito, Giovanni Valditara, ha rilasciato delle dichiarazioni che hanno subito provocato la reazione dell'opinione pubblica. Il Ministro ha affrontato la tematica relativa alla presenza degli alunni con contesto migratori nelle classi scolastiche, sottolineando che, secondo dati statistici, il livello di insuccesso di questi alunni è circa del 30% (infatti, «l'ISTAT certifichi una dispersione scolastica per gli stranieri pari al 30,1% e per gli italiani pari al 9,8%»<sup>103</sup>). La sua proposta è stata quella contrastare l'insuccesso scolastico attraverso l'adozione di varie strategie, tra cui corsi di potenziamento di italiano e matematica, corsi pomeridiani, classi di accompagnamento e ponendo un tetto massimo degli alunni stranieri presenti in una classe al 30% (ribadendo l'esistenza di una circolare del 2010, la quale afferma che nelle scuole la presenza degli alunni con background migratorio non deve superare il 30%<sup>104</sup>). Queste le sue parole sul social network X:

Se si è d'accordo che gli stranieri si assimilino sui valori fondamentali iscritti nella Costituzione ciò avverrà più facilmente se nelle classi la maggioranza sarà di italiani, se studieranno in modo potenziato l'italiano laddove già non lo conoscano bene, se nelle scuole si insegna approfonditamente la storia, la letteratura, l'arte, la musica italiana, se i genitori saranno coinvolti pure loro nell'apprendimento della lingua e della cultura italiana e se non vivranno in comunità separate. L'inclusione può avvenire assimilando i nuovi arrivati sui valori fondamentali, quelli che sono racchiusi nella Costituzione e che appartengono alla identità di chi accoglie, oppure realizzando la società del melting pot, dove ognuno pensa e fa ciò che vuole. La prima società ha un futuro ordinato e prospero, la seconda ha di fronte a sé la disgregazione e il caos.

---

<sup>103</sup> Open, *Il ministro Valditara e il tetto agli alunni stranieri: «Esiste già ma non viene applicato»*, 30 marzo 2024 (<https://www.open.online/2024/03/30/giuseppe-valditara-scuola-tetto-studenti-stranieri/>).

<sup>104</sup> Circolare Ministeriale n. 2, 8 gennaio 2010.

Affermare che la maggioranza deve essere italiana ha suscitato in me alcune perplessità. Certo l'argomentazione di Valditara non considera la questione della cittadinanza e delle seconde e terze generazioni. Mi sono infatti chiesta cosa si voglia intendere con il termine "stranieri". Dietro questa parola, come ho affrontato anche in precedenza, sono racchiuse storie e condizioni diverse. Certamente, ci sono alunne e alunni che sono arrivati in un secondo momento in Italia: alcuni di loro sono arrivati da piccoli, altri sono arrivati da qualche anno, altri ancora sono appena arrivati. Tuttavia, la maggior parte di queste alunne e di questi alunni è nata, è cresciuta e ha studiato in Italia. L'unica cosa a renderli stranieri è la mancanza della cittadinanza. Queste alunne e questi alunni, che parlano italiano, che studiano gli stessi programmi dei compagni, che assimilano, imparano ed entrano in contatto con la cultura italiana, sono italiani a metà per la legge, ma molti di loro si sentono e sono pienamente italiani.

La strategia di intervento proposta dal Ministro, ossia di un'assimilazione passiva dei valori fondamentali della Costituzione, rischia al contrario di favorire processi di segregazione scolastica e ghettizzazione. Infatti, l'integrazione in Italia «è divenuta il centro del dibattito politico senza essere elevata al quadro di riferimento simbolico e comunicativo rispetto ai quali i diversi attori possono confrontarsi [...]. Si è pertanto istituzionalizzato un sistema che crea segregazione sociale, marginalità e chiusura identitaria delle minoranze etnico-religiose locali»<sup>105</sup>. Il problema principale è legato al fatto che il modello d'integrazione italiano è ancora in fase di sviluppo. Non è da molto tempo che l'Italia ha preso coscienza del suo nuovo ruolo nel sistema migratorio internazionale. Questo ritardo nella comprensione ha ostacolato la creazione di una politica migratoria coerente, favorendo invece un'alternanza di politiche incerte. Questo modello-non modello si è diffuso in tutta la società e la scuola non è rimasta immune. Infatti, come sostiene Alessandro Simonicca, «non è sostenibile fenomenologicamente l'idea che la scuola sia un'istituzione in sé autonoma [...]. La scuola è sempre il risultato di una storia e di un contenzioso fra famiglie (se si vuole, società civile) e struttura politica. È sempre il condensato di un braccio di forza»<sup>106</sup>. I progetti educativi che

---

<sup>105</sup> L. D'orsi, *Antropologia, educazione e multiculturalismo*, in F. Dei, *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, p.46.

<sup>106</sup> A. Simonicca, *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, p. 70.

vengono intrapresi a scuola sono influenzati dall'incertezza e dell'opacità che presenti nel tessuto politico e sociale italiano.

La proposta del Ministro dell'Istruzione di creare corsi di approfondimento e interventi per le alunne e gli alunni con background culturale migratorio, non è né potenziamento né assimilazione. Questa proposta rischia, contrariamente da quanto affermato, di creare nuovi motivi di esclusione, di chiusura e di segregazione, perché l'inclusione non viene attraverso l'assimilazione e la cancellazione delle differenze, ma attraverso l'incontro, la condivisione e la reciprocità. Forse è giusto prendere questa proposta per quello che è: una proposta. Altresì non bisogna dimenticare che, nonostante le decisioni scolastiche possano essere influenzate da agende e direttive politiche, la scuola non è «in balia dello strapotere statale»<sup>107</sup>, essa deve essere un campo neutrale. La scuola è un luogo di incontro, animato da attori capaci di promuovere l'inclusione, il rispetto e la diversità. L'azione didattica è oggi pensata in termini di intercultura e integrazione e inclusione e il suo fine ultimo è garantire un ambiente capace di promuovere il pieno sviluppo di tutte le studentesse e di tutti gli studenti.

### ***3.5.1. Ghettizzazione e segregazione scolastica***

In realtà, in Italia il problema della ghettizzazione e della segregazione scolastica esiste già da anni. È incredibile l'«inaspettata rilevanza che ha assunto in Italia la metafora della scuola che integra gli alunni stranieri come scuola-ghetto»<sup>108</sup>: quest'etichetta si è diffusa non solo tra gli esperti e all'interno delle sedi competenti, ma anche tra le persone, a causa dell'utilizzo, a volte inappropriato, dei maggiori canali di informazione.

Prima di affrontare il discorso, è utile fornire un esempio, prendendo come riferimento la città di Verona e la distribuzione dei residenti con cittadinanza non italiana nei vari quartieri. La prima immagine mostra la suddivisione delle otto circoscrizioni presenti nel comune veronese e i rispettivi quartieri. Nella seconda immagine, invece,

---

<sup>107</sup> Ibidem, p. 70-72.

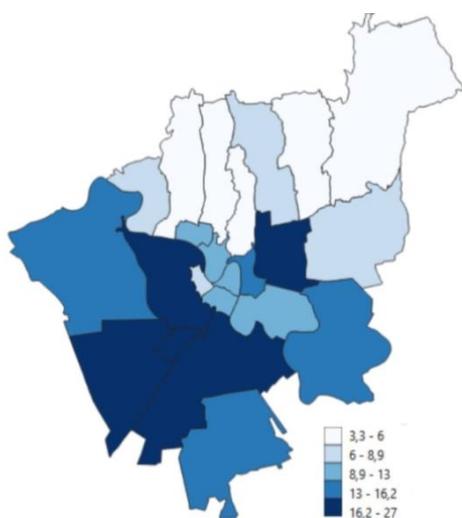
<sup>108</sup> M. Benadusi, *Il segreto di Cybernella. Governance dell'accoglienza e pratiche locali di integrazione educativa*, Euno edizioni, Leonforte, 2013, p. 22.

attraverso l'utilizzo della gradazione dei colori, è indicata la percentuale della distribuzione dei cittadini con cittadinanza non italiana:



*Le circoscrizioni di Verona.*

Fonte: Comune di Verona



*La distribuzione in valore percentuali dei residenti stranieri a Verona.*

Fonte: Comune di Verona

I quartieri che presentano una maggior presenza di cittadini stranieri sono quelli di Golosine-Santa Lucia, Borgo Roma, Borgo Venezia, Veronetta, Stadio, Borgo Nuovo e Saval. Questi quartieri sono vicini al centro città e alle varie infrastrutture che collegano Verona con la provincia e le altre città. Ovviamente, questa distribuzione si riflette anche sugli Istituti Comprensivi dei vari quartieri. Nel settembre 2023, per tre mesi, ho fatto una supplenza presso la scuola secondaria di I grado di Parona, una delle zone più “ricche” della città. Questa scuola fa parte dell’Istituto Comprensivo 02 Saval-Parona e, scorrendo tra gli elenchi degli alunni, ho notato che a Parona la percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana era bassissima e assai inferiore rispetto a quella degli alunni iscritti alla scuola presente a Saval, quartieri in cui la presenza di residenti con cittadinanza non italiana è elevata. È anche vero, però, che molti degli alunni di questa scuola, seppur provenienti da famiglie con background migratorio, sono nati in Italia e fanno parte di quelle ragazze e di quei ragazzi che potremmo definire ‘italiani a metà’, poiché sprovvisti della cittadinanza. Anche nei corsi pomeridiani in cui ho lavorato e in cui ho potuto osservare le varie dinamiche mi sono accorta della diversità di distribuzione residenziale. Nel doposcuola presso la scuola secondaria di I grado di Borgo Roma, il numero degli studenti iscritti, frequentati le medie, era pari a 20. Al doposcuola di San Martino il numero totale degli alunni presenti, tra scuola primaria e scuola secondaria, era pari a 20. Va precisato che nel quartiere di Borgo Roma ci sono due Istituti Comprensivi: la presenza di alunne e di alunni con cittadinanza non italiana è più alta a Borgo Roma.

Con il termine segregazione scolastica si vuole indicare quel fenomeno per cui «nelle scuole si costituiscono gruppi relativamente omogenei di allievi, che si concentrano sulla base di affinità sociali, culturali o territoriali. In sé questo fenomeno potrebbe non essere negativo, se ad esso non si associassero marcate disuguaglianze sociali ed etniche, tali per cui si tendono a separare le scuole dei privilegiati da quelle dei soggetti più svantaggiati»<sup>109</sup>. Il fenomeno della segregazione scolastica, quindi, è una vera e propria sfida per la scuola e per la nostra società perché è diventato un ostacolo per l’effettiva riuscita dell’inclusione. Questo fenomeno è spesso un riflesso della distribuzione residenziale, influenzata da fattori legati al reddito, sociale e culturali. L’assegnazione

---

<sup>109</sup> C. Pacchi, C. Ranci, *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell’obbligo*, Franco Angeli, Milano, 2017, p 16.

degli studenti alle scuole sulla base dei criteri di residenza prevale ancora nell'istruzione pubblica e questo porta alla creazione di un bacino di utenza scolastica, ossia di un'area vicina o facilmente raggiungibile a un dato plesso, spesso delimitata dal comune stesso. Creare un bacino di utenza scolastica significa garantire l'eterogeneità socioeconomica. Tuttavia, in Italia, con il procedere dell'autonomia scolastica, tale vincolo è stato di fatto abolito in favore della totale libertà di scelta dei genitori. La libertà di scelta ha favorito e continua a favorire il perpetrarsi della segregazione scolastica dal momento che «le ambivalenze della deriva ghettizzante possono invadere le stesse istituzioni scolastiche. L'integrazione educativa, infatti, se avviene solo in modo parziale [...] può produrre una graduatoria tra scuole di serie A e scuola di serie B»<sup>110</sup>. Questa situazione si riscontra principalmente nei centri urbani medio-grandi, dove i genitori hanno la possibilità di scegliere tra varie scuole, sia pubbliche che private, facilmente raggiungibili per la presenza di collegamenti efficienti e tempistiche ragionevoli, al contrario dei piccoli centri o delle zone periferiche, dove solitamente esiste un unico istituto comprensivo.

Ho potuto riscontrare direttamente questo fenomeno parlando con la mamma di Luca, un ragazzo italiano con cui svolgo delle lezioni pomeridiane, frequentante una scuola secondaria di I grado privata presente nel centro di Verona e lontana dal suo bacino di utenza. Durante un'intervista, svolta ad aprile 2024, la signora disse: «Ho scelto di iscrivere Luca in questa scuola perché è migliore delle scuole presenti nel nostro quartiere e non ci sono tutti i problemi che ci sono qui». Questa libertà di scelta viene definita fuga bianca (white flight in inglese): le famiglie con maggiori disponibilità economiche scelgono di iscrivere i figli nelle scuole pubbliche ritenute “migliori” negli istituti privati, con l'intento di inserire i figli in una bolla sociale, in una gabbia dorata, caratterizzata da un ambiente omogeneo e lontano dai “rischi” rappresentati da una situazione socialmente differenziata. Prima di affrontare ciò che queste scelte causano da un punto di vista sociale, forse vale la pena dedicare qualche riga per riflettere sulle conseguenze che della volontà di proteggere i propri figli dalla diversità sociale e culturale. La scuola è il luogo in cui si sviluppano relazioni sociali profonde: i membri di una classe scolastica non sono solo compagni di classe, sono compagni di vita, di esperienza e tra di loro nascono vere e profonde amicizie. Le relazioni nate all'interno della classe hanno la possibilità di

---

<sup>110</sup> M. benadusi, *Il segreto di Cybernella. Governance dell'accoglienza e pratiche locali di integrazione educativa*, p. 23.

rafforzarsi nelle possibilità d'incontrarsi anche al di fuori della scuola. Tutto ciò diventa difficile per i bambini e ragazzi, in particolar modo della scuola primaria e secondaria di I grado, che frequentano scuole lontane dal proprio quartiere, generando anche una sensazione di isolamento.

La segregazione scolastica è direttamente collegata, o forse ne è la causa, al problema delle cosiddette scuole-ghetto, utilizzato per descrivere scuole che si trovano in quartieri con un'alta concentrazione di popolazione con background migratorio e/o svantaggiata dal punto di vista sociale ed economico. La promozione di una maggiore equità educativa e l'inclusione sociale sono essenziali per garantire che tutti gli studenti abbiano accesso a un'educazione di qualità e alle stesse opportunità di successo. Queste scuole, infatti, hanno spesso meno risorse finanziarie, materiali e umane rispetto ad altre istituzioni scolastiche. Questo può includere una carenza di insegnanti qualificati, infrastrutture scolastiche inadeguate e meno supporti educativi. Gli studenti, inoltre, tendono ad avere performance scolastiche inferiori rispetto ai loro coetanei in scuole più avvantaggiate, a causa di vari fattori come la mancanza di supporto educativo a casa, le barriere linguistiche e culturali e un ambiente di apprendimento meno stimolante.

Fortunatamente le scuole, gli insegnanti e le associazioni esterne presenti nel territorio, cercano di fare tutto ciò che gli è possibile, attivando corsi di potenziamento linguistico, sia in orario scolastico che in orario extrascolastico, e attività di doposcuola. Per risolvere queste problematiche bisognerebbe migliorare la distribuzione degli alloggi sociali e promuovere politiche abitative che favoriscano una maggiore integrazione sociale e bisognerebbe attuare politiche educative in grado di favorire una distribuzione più equilibrata ed egualitaria degli studenti. Sarebbe opportuno aumentare le risorse e il supporto a queste scuole, offrire una formazione specifica per gli insegnanti e coinvolgere le famiglie e le comunità locali per creare un ambiente di supporto più ampio per gli studenti, incoraggiando la partecipazione attiva e il coinvolgimento nei processi educativi. Per arginare ed eliminare questi problemi l'azione intrapresa dai singoli istituti non basta. Per favorire il cambiamento, oggi assai urgente, si dovrebbe agire da più fronti, in maniera sinergica. Queste problematiche, infatti, non dipendono dalla scuola, ma sono causate dalle politiche adottate e dalla nostra società perché, come sostiene

Benadusi, la scuola «può diventare ghetto quando si mettono le lenti di una società civile razziste e intollerante»<sup>111</sup>.

### 3.5.2. *Dispersione scolastica*

La dispersione scolastica è un termine che viene utilizzato per indicare tutti quei problemi legati al disagio scolastico come l'insuccesso, l'abbandono, la ripetenza e i ritardi, ossia di tutte quelle situazioni che impediscono lo sviluppo cognitivo, affettivo e relazionale che le alunne e gli alunni possono raggiungere solo attraverso la scolarizzazione e l'apprendimento.

Si può intendere la dispersione scolastica come la mancata, incompleta o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione e formazione da parte dei giovani in età scolare. La dispersione scolastica è quindi sempre più considerata un fenomeno complesso e multidimensionale, non riconducibile a un'unica causa (sia essa di ordine biologico, psichico o sociale), che necessita di uno sguardo ampio e pluridisciplinare per essere compreso e soprattutto affrontato. Occuparsi di dispersione vuol dire occuparsi dei bambini sin dai primi anni di vita, considerarli in prospettiva evolutiva, per osservare tutto l'arco della crescita, nei diversi contesti dove essa prende forma, ossia tenere ugualmente in primo piano il contesto familiare, il contesto educativo (servizi zero-tre) e scolastico, dalla scuola dell'infanzia fino all'ingresso all'università; significa guardare al contesto comunitario, cioè dei servizi, formali e informali, educativi, sociali, sociosanitari, sportivi, ricreativi, culturali, ecc. che costituiscono la rete di supporto alla crescita e che, quando assenti, determinano quella scarsità di stimolazioni e di risorse che impatta negativamente sulla formazione delle capacità sociali, cognitive, emotive delle persone di minore età<sup>112</sup>.

Due alunni del gruppo dei ragazzi che seguivo al doposcuola di Borgo Roma non sono riusciti a superare l'anno scolastico a giugno 2023 e hanno dovuto ripetere l'anno. Un'altra alunna, invece, che ora è in terza, ha dovuto ripetere la prima. I motivi dietro queste bocciature sono diversi, non dipendono solo dalla non piena conoscenza e padronanza della lingua italiana. Beatriz, è una con origini brasiliane, nata in Italia, trasferitasi in Brasile quando aveva sei anni e ritornata a Verona nel 2021. Beatriz sta

---

<sup>111</sup> Ibidem, p. 23

<sup>112</sup> Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, 2022, pp. 25-26.

ripetendo la seconda media. Ho cercato di chiederle come avesse reagito. Queste sono state le sue parole:

Verona, 19 febbraio 2024

- *Come mai hanno deciso di farti ripetere la seconda?*

- Perché non parlavo molto e i miei voti non erano così buoni.

- *E ti ha fatto male questa cosa?*

- Non molto. A volte, ci penso e rimango un po' triste, però non molto.

Il fatto che Beatriz dica «perché non parlavo molto» non si riferisce solamente alle interrogazioni o alle discussioni nel corso dell'anno scolastico, ma a una sua chiusura nei confronti dei compagni, degli insegnanti e della famiglia. All'inizio delle attività del doposcuola Beatriz faceva diverse assenze e durante le lezioni faceva fatica a relazionarsi con i propri compagni. Solo verso la fine dell'anno ha iniziato a partecipare in modo continuativo agli incontri e ha trovato anche la spinta per comunicare con me e alcune compagne. Il suo estraniamento dal mondo dipende forse anche dal suo carattere, molto riservato e timido. Tuttavia, la ragazza mi ha detto di non sentirsi a suo agio a relazionarsi con gli altri, questo per vari fattori. In primo luogo, a Beatriz non piace stare in Italia, mi ha confessato che vorrebbe tornare in Brasile:

- *Ti piace stare qui o ti manca il Brasile?*

- Mi manca molto, mi manca molto.

- *E qui ti piace?*

- Sinceramente non molto. Le persone e l'atmosfera qua sono un po' tristi sì, non sono come il Brasile.

Come se non bastasse la sua situazione familiare è abbastanza difficile. Il papà di Beatriz, oltre a vivere in Brasile, è da sempre assente e disinteressato. La mamma ha due lavori per riuscire a mantenere la famiglia, spesso quindi non è a casa e quando è presente dedica il suo tempo alla sorella minore o al fratello maggiore di Beatriz, quest'ultimo affetto dalla sindrome di Asperger, un disturbo pervasivo dello sviluppo, caratterizzato da ridotte capacità comunicative e relazionali. L'unica figura di riferimento che le dedica tempo e attenzioni è la nonna materna, arrivata da poco in Italia per supportare la famiglia.

La ragazza mi ha confessato che le piace stare da sola, anche a casa; molto probabilmente si è creata una sorta di bolla, in cui sentirsi protetta e al sicuro, attraverso l'isolamento e l'esclusione. È difficile uscire da questi schemi se non si segue un percorso, perché, inconsciamente, questi schemi vengono utilizzati in tutte le esperienze della vita.

Said, invece, ragazzo nato in Marocco e arrivato in Italia nel 2021, ha dovuto ripetere la seconda non solo per uno scarso rendimento scolastico, ma anche per problemi comportamentali. Durante l'intervista di febbraio, Said mi raccontò di essere stato sospeso:

- Ho litigato con uno e sono stato sospeso.

- *E perché?*

- Ero seduto che stavo facendo un progetto in classe e poi un mio compagno mi aveva detto una parolaccia in arabo, lui aveva iniziato a sgravare e poi abbiamo litigato.

- *Che cosa vuol dire sgravare? Non conosco questo termine.*

- Significa esagerare

- *Ok. E dopo cos'è successo?*

- La prof. ci ha parlato, poi ci ha mandato dal preside e ci ha sospesi per qualche giorno.

Ho avuto la possibilità di conoscere e confrontarmi con la sua insegnante di potenziamento di italiano, che lo accompagna da quando è arrivato a scuola. Mi ha raccontato che è sempre stato un ragazzo molto allegro e vivace, capace di rapportarsi con tutti. La situazione è iniziata a cambiare a cause delle frequentazioni extrascolastiche del ragazzo, e che hanno esercitato una cattiva influenza. Durante l'intervista, Said mi ha raccontato, che esce con ragazzi più grandi del quartiere e che spesso si ritrovano proprio in quelle zone, tra cui il Centro Commerciale Adigeo e il centro storico, che oggi, assieme a varie zone del quartiere di Borgo Roma, sono considerate più a rischio per quanto riguarda tematiche come criminalità e sicurezza.

Probabilmente il cambiamento in Said è stato causato dall'influenza negativa del gruppo dei pari. È ormai risaputo che per conformarsi, come spiegano Mark Greenberg e

Melissa Lippold<sup>113</sup>, si possono seguire comportamenti o atteggiamenti negativi per essere accettati dal gruppo, anche se ciò va contro i propri valori o desideri personali. Durante l'adolescenza, periodo della vita è caratterizzato da un crescente bisogno di indipendenza e dall'esplorazione di identità personali, i pari diventano una fonte cruciale di sostegno e influenza, spesso più significativa delle influenze familiari. Gli adolescenti possono sentire una forte pressione per conformarsi alle norme e ai comportamenti del loro gruppo di pari e questa pressione può portare a comportamenti rischiosi o antisociali, come l'ingresso in gang o la partecipazione a attività criminali, nel tentativo di ottenere accettazione e approvazione dai coetanei. Questo cambiamento ha avuto effetti negativi anche sul rendimento scolastico, aggravando una situazione già complessa. Oltre alla barriera linguistica, a casa riceve poco supporto perché il papà è sempre fuori per lavoro, mentre la mamma non conosce ancora l'italiano e non può aiutarlo. Tuttavia, la famiglia lo ha iscritto a diversi doposcuola, sia quello tenuto dal CESTIM che quello del quartiere, ma questo non basta per evitare che il ragazzo abbia frequentazione negative una volta uscito dall'ambiente scolastico.

Queste testimonianze dimostrano come il rendimento scolastico possa dipendere da una somma di fattori e come spesso quelle che vengono definite come fragilità personali, o “bisogni educativi” siano connessi ai contesti in cui gli studenti crescono e vengono educati. Il problema della dispersione scolastica è un fenomeno complesso, determinato da vari fattori socioeconomici, culturali, linguistici e istituzionali. Secondo i dati ISTAT, questo problema è più frequente tra «gli alunni stranieri, che abbandonano la scuola, sia media sia superiore, tre volte di più degli italiani. Gli studenti nati all'estero si trovano in maggiore difficoltà, con un'incidenza del 4,1% sul totale, contro l'1,8% dei nati in Italia. Meno difficile appare invece la realtà degli alunni di seconda generazione»<sup>114</sup>. Certamente le barriere linguistiche possono ostacolare la riuscita scolastica, perché la conoscenza della lingua italiana è fondamentale per l'apprendimento degli alunni e per la partecipazione attiva alla vita scolastica. Le cause di questo problema, tuttavia, dipendono anche dalle condizioni reddituali delle famiglie. La mancanza di risorse economiche

---

<sup>113</sup> Greenberg, M. T., Lippold, M. A. *Promoting healthy outcomes among youth with multiple risks: Innovative approaches*, in *Annual Review of Public Health*, 34, 2013, pp. 253–270.

<sup>114</sup> Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, 2022, pp. 25-26.

adeguate potrebbe limitare l'accesso a materiali didattici, lezioni di supporto o attività extracurricolari e ciò può influire negativamente sul rendimento scolastico. Anche le differenze culturali possono influire sul rapporto degli studenti con la scuola. Un altro fattore da non sottovalutare è il fatto che questi studenti possono avere percorsi scolastici frammentati a causa dei loro spostamenti, il che può comportare lacune nell'apprendimento e difficoltà di inserimento in nuovi contesti scolastici. Basta pensare all'alunna di cui ho parlato prima, Beatriz, che, nonostante la giovane età, si è spostata più volte dall'Italia al Brasile e viceversa.

A questi fattori si devono aggiungere anche quelli legati alla sfera personale delle studentesse e degli studenti, come la propensione allo studio, l'influenza del gruppo dei pari, tutti quei fattori extrascolastici che, soprattutto a partire dalla preadolescenza, determinano lo sviluppo dell'individuo.

Già John Obgu<sup>115</sup>, attraverso il modello ecologico-culturale, aveva sottolineato l'influenza dei fattori storici e socioeconomici e delle differenze culturali nei processi di scolarizzazione, senza però prendere in considerazione «né la variabilità interna ai gruppi studiati, mantenendosi a livello di grosse comparazioni cross-culturali, né la forza dell'agency umana, intesa come capacità dell'individuo di traslare le teorie emiche della propria comunità a seconda della situazioni»<sup>116</sup>. Le strategie adottate dagli alunni, quindi, dipendono non solo dalle categorizzazioni, diverse a seconda della cultura di riferimento. utilizzate per comprendere, descrivere e vivere il mondo, ma anche della capacità degli individui di agire autonomamente, prendere decisioni e influenzare il proprio ambiente. Infatti, secondo Frank Pieke<sup>117</sup>, le strategie adottate dalle alunne e dagli alunni sono il risultato di una continua negoziazione che varia al mutare delle situazioni e delle circostanze. Interessante è anche la posizione dell'antropologa Ann Davidson<sup>118</sup>, secondo la quale la scuola e i processi educativi adottati hanno la capacità di promuovere, frenare o conformare i modelli culturali degli studenti. Secondo la studiosa il contesto-scuola ha

---

<sup>115</sup> J. Ogbu, *Educazione e stratificazione sociale*, in F. Gobbo, *Antropologia dell'educazione: scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Unicopli, Milano, 1996, pp. 113-126.

<sup>116</sup> M. Benadusi, *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, p. 117.

<sup>117</sup> F. Pieke, *Chinese Educational Achievement and "Folk Theories of Success"*, in *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 22, n.2, 1991, pp. 162-180.

<sup>118</sup> A. L. Davidson, *Making and Molding Identity in Schools: Students Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement*, Albany, N.Y., State University of New York Press, 1996.

una forte influenza sul percorso scolastico degli studenti, ma anche sulla percezione che i giovani hanno del loro contesto di origine, delle loro radici. Tuttavia, gli studenti, per quanto influenzabili e condizionabili, non sono immobili, impotenti, passivi. Le strategie, così come «l'identità, gli atteggiamenti, le aspettative di uno studente di minoranze possono essere costantemente rinegoziati in risposta alle politiche e alle relazioni sociali»<sup>119</sup> che animano la scuola e l'ambiente specifico in cui è immerso. Grazie a questi e molti altri studi, oggi si è diffuso un nuovo approccio, un nuovo paradigma, chiamato paradigma dell'intersezionalità, in cui le differenze sociali, economiche e culturali si intersecano con altri fattori, come il contesto, il genere, la generazione di appartenenza e i fattori individuali.

La dispersione scolastica è quindi il risultato di interazioni e combinazioni tra diversi elementi. Tra le diverse cause si possono stabilire tre classi di fattori: i fattori sociali (capitale socioeconomico e culturale della famiglia di origine, genere e background migratorio), i fattori di contesto (la scuola, preparazione degli insegnanti e relazione tra insegnanti e studente, influenza del gruppo dei pari) e infine quelli individuali (predisposizione, attitudini, autostima). È facile parlare dell'insuccesso scolastico delle alunne e degli alunni con contesto familiare migratorio riportando solo dati statistici e percentuali. Ragionando solo attraverso dati, le soluzioni offerte risultano semplicistiche, generalizzanti e inefficaci, oltre ad essere, ancora oggi, pregiudicanti e stereotipanti. Difficile, invece, è capire il problema ha ragioni più profonde, che dipendono da una molteplicità di fattori. Ancora più difficile è trovare delle strategie adatte a superare il problema, che riguarda molte alunne e molti alunni, sia italiani che non italiani. La dispersione scolastica e l'integrazione degli alunni con background migratorio sono forse le sfide più grandi che la scuola oggi deve affrontare, ma queste sfide potrebbero essere l'occasione per ripensare la scuola:

La presenza nella comunità scolastica di alunni e studenti portatori di ulteriori valori culturali, linguistici, religiosi, è certamente un elemento di complessità, ma può rivelarsi, come testimoniato da diverse positive progettualità scolastiche, anche una grande occasione per ripensare alla scuola e al suo mandato di fronte alle sfide del pluralismo socioculturale. Non solo per la predisposizione di spazi, metodi e strategie di

---

<sup>119</sup> M. Benadusi, *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, p. 118.

apprendimento adatti a prendersi cura dello sviluppo di abilità e competenze di tutti e di ciascuno, ma anche per ripensare e rinnovare il curriculum, valorizzare il plurilinguismo e l'assunzione di responsabilità sociale da parte degli studenti, promuovendo le alleanze capaci di dare vita a quella 'città educativa' che è il contesto più adeguato per l'inclusione sociale e l'esercizio per tutti della cittadinanza attiva<sup>120</sup>.

### **3.6. Luci**

#### **3.6.1. Responsabilità e reciprocità**

Durante le mie attività come insegnante presso i doposcuola e i centri estivi mi sono accorta che le bambine, i bambini, le ragazze e i ragazzi dei vari gruppi si aiutavano e supportavano tra di loro. Questi gruppi sono generalmente divisi per fascia d'età e, quando è possibile, per livello linguistico. Insieme alla mia collega dell'IC di San Martino Buonalbergo abbiamo deciso, dopo un iniziale separazione in due gruppi per fascia d'età, uno composto dai bambini di terza elementare, l'altro composto da bambini di quarta e quinta, di unire i due gruppi. Un bambino di otto anni, nato in Italia da genitori provenienti dalla Cina, ha da subito attirato la mia attenzione. Questo bambino, inizialmente, faceva fatica a relazionarsi con noi insegnanti e con i suoi compagni. L'unica persona con cui parlava era la sorella, bambina iscritta nella sua stessa scuola ma in quarta elementare, inserita però nel gruppo dei più grandi. Subito dopo l'accoglienza iniziale, che avveniva nell'atrio della scuola, i due gruppi entravano nelle rispettive classi, e HU cambiava completamente umore e spesso questi cambi improvvisi di umore erano accompagnati da pianti. Così, visto anche il piccolo numero degli alunni iscritti al doposcuola, abbiamo deciso di fondere i due gruppi. All'inizio Hu voleva sempre sedersi vicino alla sorella e al loro amico, anche lui nato in Italia da genitori provenienti dalla Cina. Questo però aveva dei risvolti, per così dire negativi, sullo scopo principale del corso, ossia quello di migliorare la conoscenza della lingua italiana. I tre alunni, infatti, parlavano quasi esclusivamente in cinese, cosa che facevano anche a casa assieme ai genitori visto che, seppur siano arrivati in Italia da molti anni, non hanno imparato l'italiano.

---

<sup>120</sup> P. Bianchi (ex Ministro dell'Istruzione), introduzione a *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, 2022.

Il bilinguismo è importantissimo e la lingua madre deve essere mantenuta, ma il rapporto tra le due (o le più) lingue deve essere bilanciato. La scarsa conoscenza della lingua madre può causare problematiche nell'acquisizione linguistica di altre lingue. I figli di migranti raramente si trovano in una situazione di bilinguismo bilanciato. La loro situazione appare più sbilanciata perché la lingua di origine è usata solo nella quotidianità, in forma prevalentemente orale e informale. Questo significa che molte volte la lingua d'origine è semplificata e può presentare lacune di varia origine, a tutti i livelli. Molte figlie e figli di genitori con background migratorio non sanno scrivere nella lingua di origine, ma ne hanno una conoscenza implicita e poco consapevole. Come se non bastasse, l'alfabetizzazione avviene successivamente e solo nella L2. Per uno studente che raggiunge un basso livello di alfabetizzazione in una delle due lingue la possibilità di raggiungere esiti positivi è più complicata che per gli altri, perché incontra delle difficoltà a massimizzare gli output cognitivi e linguistici che riceve dall'ambiente e dalla scuola. Questa difficoltà è legata al fatto che dovrebbe esserci un livello di padronanza simile in entrambe le lingue. Secondo diversi studi di psicologia del linguaggio «il raggiungimento di una competenza ottimale in entrambe le lingue è possibile soltanto se è garantito un minimo di esposizione ad esse ottimale sarebbe il 50% ma è sufficiente un'esposizione di almeno il 30%»<sup>121</sup>.

Io e la mia collega abbiamo deciso di fare sedere Hu vicino ad Abdul, un bambino di origine pakistana più grande di lui. Inizialmente P. era molto chiuso, non parlava mai con questo bambino ma, anche grazie alle belle giornate primaverili e la possibilità di ritagliare del tempo per dei giochi di gruppo, i due bambini hanno iniziato a relazionarsi e a stringere amicizia. Da questa amicizia è nato poi anche il desiderio da parte di Abdul di aiutare Hu nello svolgimento dei compiti e nello studio. L'apertura di Hu a coltivare amicizie diverse da quelle che aveva ha portato anche all'apertura e all'uso dell'italiano. Anche nelle attività didattiche dell'IC di Borgo Roma decisi di adottare questa strategia. Violeta, ragazza molto diligente e preparata, si è proposta più volte di aiutare Said, il ragazzo di cui ho scritto anche nelle pagine precedenti, poco incline allo studio. L'aiuto di S. non è stato prezioso solo per Said ma anche per la ragazza. Ciò ha permesso in lei lo sviluppo di una maggior fiducia e determinazione, due sensazioni che da tanto tempo

---

<sup>121</sup> M. Garraffa, A. Sorace, M. Vender, *Il cervello bilingue*, Carocci, Firenze, 2020, p.43.

non sentiva. In Albania, infatti, era sempre stata una delle più brave della sua classe. Questo quello che mi ha raccontato durante la nostra intervista:

- A scuola si mettevano delle foto nel muro di chi studia di più e di chi studia di meno.

- *E c'è mai stata una tua foto?*

- Sì, nella parte di chi studia di più

- *Ed eri contenta di questa cosa?*

- Molto.

Adesso che frequenta questa nuova scuola, in un paese diverso da quello a cui era abituata, Violeta ha incontrato varie difficoltà, non solo per motivazioni dettate dal codice linguistico in uso, ma anche a causa della differenziazione dei programmi didattici delle varie materie. Infatti, da quello che mi ha raccontato e da ciò che ho potuto vedere lavorando assieme a lei, le difficoltà maggiori le ha avuto con matematica e geometria. Nonostante ciò, Violeta non ha perso la sua diligenza e la sua determinazione. Ho intervistato Violeta a febbraio 2024, sei mesi dopo l'ultimo giorno di doposcuola, e ho notato che la competenza e la padronanza dell'italiano sono migliorati e aumentati, e sta riuscendo ad ottenere dei buoni risultati a livello scolastico.

Questo senso di responsabilità e di reciprocità verso gli altri non si limita soltanto alle aule scolastiche, ma si presenta anche in altre occasioni della quotidianità. È il caso di Laura, ragazza di quattordici anni, e di Vanessa, bambina di otto anni. Tutte e due sono nate in Italia e le loro famiglie sono provenienti dalla Nigeria. La famiglia di Vanessa è composta da cinque membri, oltre a lei e ai genitori, ci sono anche due fratellini più piccoli. Vanessa è la più grande dei suoi fratelli, ma è una bambina che presenta dei disturbi nel comportamento e nell'apprendimento, ma, a livello scolastico ed emotivo, non dispone di un aiuto adeguato da parte della famiglia questo perché le differenze culturali possono influenzare i metodi di supporto adottati dai genitori. Durante le nostre attività di classe faceva fatica a stare al passo con i propri compagni e molte volte manifestava questo disagio attraverso azioni che spostavano su di lei l'attenzione. Una volta, ad esempio, Vanessa uscì dalla classe e si sdraiò vicino alle scale della scuola. Fortunatamente in classe non ero da sola, perché stavamo facendo un'attività con un altro gruppo, così la raggiunsi. Oltre a me arrivò anche Laura, che è un vero e proprio punto di

riferimento per Vanessa, e insieme cercammo di capire il problema, riuscendo poi a riportarla in classe. Laura cercava di prendersi cura di Vanessa quando le era possibile: le diceva, durante la pausa, di bere piano l'acqua, controllava se avesse mangiato la merenda o meno. Molte volte, inoltre, aspettava che arrivasse la mamma di Vanessa perché spesso veniva a prendere la figlia in ritardo, quest'ultimo dovuto al fatto che la donna si muove solo con l'autobus. Il comportamento di Laura è dovuto al fatto che la sua situazione familiare è molto simile a quella di Vanessa ed essendo lei più grande e più matura dei suoi coetanei, ha sviluppato questo senso di responsabilità e di protezione all'interno delle sue dinamiche familiari e le ha estese anche a dinamiche scolastiche e relazionali. È come se Laura avesse imparato a prendersi cura degli altri e a sentirsi responsabile delle dinamiche in è coinvolta.

Il comportamento adottato da Abdul, da Violeta e da Laura ricordano le pratiche di co-educazione o di educazione reciproca tra bambini e ragazzi, in grado di favorire la responsabilizzazione dei soggetti coinvolti, studiati da Margaret Mead<sup>122</sup> a Samoa. Oggi, possiamo affermare che queste pratiche sono diffuse non soltanto a Samoa, ma anche in tutti quei luoghi, in qualsiasi parte del mondo essi siano, che favoriscono l'interazione e la reciprocità tra bambini e ragazzi. È importante precisare che questo tipo di apprendimento è una strategia adottata ormai in diverse classi delle nostre scuole e che ha un ruolo importante nella formazione di tutte e tutti gli studenti, a prescindere da fattori psicologici, economici, sociali. L'educazione reciproca, o peer tutoring, è un approccio educativo in cui i bambini imparano gli uni dagli altri attraverso l'interazione e la collaborazione fonte. Le alunne e gli alunni sono protagonisti attivi del processo educativo e sono in grado di rendere l'apprendimento più accessibile e divertente: infatti, possono spiegarsi le cose in modi che gli adulti potrebbero non considerare, utilizzando un linguaggio e degli esempi più comprensibili per i loro coetanei. Coinvolgere attivamente bambini e ragazzi significa promuovere la loro autonomia e il loro senso di responsabilità. Albert Bandura<sup>123</sup> ha esplorato il ruolo dei pari nell'apprendimento e nello sviluppo sociale degli adolescenti. Le studentesse e gli studenti imparano a gestire il proprio apprendimento e contribuiscono all'arricchimento di quello degli altri. È un

---

<sup>122</sup> M. Mead, *L'adolescenza in Samoa*, Giunti Psychometrics, Firenze, 2007 (ed. or. 1928).

<sup>123</sup> A. Bandura, *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*, Centro Studi Erikson, Trento, 2012.

aspetto importante della prassi educativa non solo perché permette di migliorare il proprio e altrui apprendimento, ma contribuisce – soprattutto – allo sviluppo di abilità sociali e personali fondamentali per il loro futuro. L'interazione tra i pari permette di imparare a mettersi nei panni degli altri, comprendendo e rispettando le diverse esperienze e sentimenti, e contribuisce allo sviluppo dell'empatia e alla costruzione di relazioni più profonde. Il gruppo dei pari può aiutare a promuovere l'inclusione, in quanto tutti i bambini, indipendentemente dalle loro abilità o background, possono contribuire al processo educativo e sentirsi valorizzati.

### **3.6.2. Incontro**

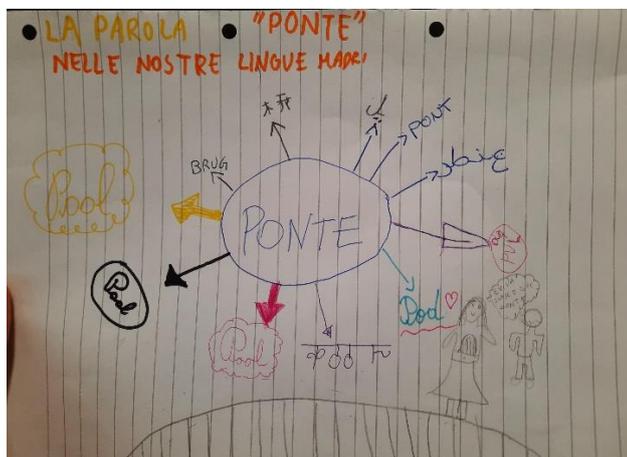
L'incontro tra bambini di origini diverse rappresenta un'opportunità preziosa per promuovere l'inclusione, la comprensione interculturale e il rispetto reciproco. Questi incontri possono avvenire in vari contesti, come la scuola, le attività extracurricolari e gli eventi comunitari. Per massimizzare i benefici di tali incontri, è importante pianificarli e gestirli in modo da favorire un ambiente positivo e accogliente per tutti i partecipanti. Per creare un ambiente inclusivo, nelle aule scolastiche, sono stati integrati all'interno dei curricula didattici contenuti che riflettano la diversità culturale degli studenti, attraverso lo studio di storie e tradizioni di varie culture. Solo in questo modo è possibile garantire «l'universalità dell'educazione interculturale per tutti *la quale si raggiunge attraverso l'educazione alla cittadinanza, il rispetto reciproco, la valorizzazione della diversità linguistico-culturale e del plurilinguismo, curricula aperti alla conoscenza dei contributi di civiltà e di realtà storiche diverse da quelle europee e occidentali*»<sup>124</sup>.

Il CESTIM, ad esempio, ha molto a cuore la Giornata Internazionale della Lingua Madre e ogni anno organizza dei progetti assieme alle scuole, coinvolgendo attivamente le alunne e gli alunni. Questa giornata è stata istituita dall'UNESCO nel 1999 ed ogni 21 febbraio si celebra l'importanza della lingua madre e la ricchezza del multilinguismo. La data scelta è significativa perché coincide con un triste avvenimento nel 1952: le forze di polizia pakistane uccisero alcuni studenti dell'Università di Dacca solo perché avevano rivendicato il bengalese come lingua ufficiale. Con i bambini e le bambine della scuola

---

<sup>124</sup> Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, 2022, p.9.

primaria di San Martino, abbiamo aderito al progetto: questo era basato sulla metafora delle lingue come ponti di parole. Una bambina, Fatima, ha dato l'idea a tutto il gruppo, proponendo di scrivere la parola ponte nelle lingue parlate da tutto il gruppo, come mostra la seguente immagine:



*La parola ponte nelle nostre lingue madri, Fatima, febbraio 2023.*

Le occasioni di incontro, tuttavia, sono a volte ostacolate. Ha fatto scalpore ed è stata motivo di discussione la decisione presa dalla scuola *Iqbal Masih*<sup>125</sup> di Pioltello, paese in provincia di Milano. Il Consiglio d'Istituto, a maggio del 2023, decise di chiudere la scuola il 10 aprile 2024, in occasione del Aid al Fitr, festa islamica in cui si festeggia la fine del Ramadan. Questa decisione è stata presa seguendo il principio di autonomia scuola: le istituzioni scolastiche, a seconda del calendario scolastico della propria Regione, possono individuare altri giorni di sospensione delle lezioni, con il dovere di garantire l'effettuazione di 200 giorni di attività didattica. Questo principio, inoltre, è «garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti»<sup>126</sup>.

In questa scuola circa il 40% degli studenti è di religione musulmana. Solitamente, durante la festa di Aid al Fitr le alunne e gli alunni di religione islamica non vanno a

<sup>125</sup> La scuola è intitolata a *Iqbal Masih*, un bambino pakistano martire del lavoro infantile, morto a soli 12 anni.

<sup>126</sup> DPR, 8 marzo 1999, n. 275.

scuola e, in questo specifico caso, le classi sarebbero state dimezzate e per gli insegnanti sarebbe stato impossibile svolgere regolarmente l'attività didattica. Gli insegnanti della scuola, dopo le varie polemiche, hanno deciso di scrivere una lettera, di cui è interessante riportare qualche riga:

L'integrazione e l'intercultura nel nostro contesto sono reali e agiti, la convivenza è serena, non forzata, nessuno si sottomette ad altri. Riteniamo che fare lezione con metà degli alunni in classe NON sia fare lezione, che le attività proposte andrebbero comunque riprese e che sia necessario sospendere le attività didattiche nel giorno in cui quasi metà della scuola è assente.

Non siamo docenti che lavorano solo per lo stipendio, chi sceglie di lavorare a Pioltello lo fa con l'anima e con il cuore perché sa che lavorare in questo contesto comporta sacrifici quotidiani, perché sa che è una sfida continua e un continuo sperimentarsi per garantire l'istruzione a tutti all'interno di classi multiculturali<sup>127</sup>.

Queste parole mettono bene in luce tutti quegli aspetti e tutte quelle sfide che oggi caratterizzano le nostre scuole e con le quali, ogni insegnante, deve confrontarsi. Diversi bambini, bambine, ragazze e ragazzi che ho affiancato nel mio percorso lavorativo sono di religione musulmana e molti di loro hanno seguito le tradizioni della propria religione. Tra queste, troviamo il Ramadan, il mese sacro del digiuno, dedicato alla preghiera, alla meditazione e all'autodisciplina, che nel 2023 ha avuto inizio il 22 marzo e si è concluso il 21 aprile. Il digiuno è un obbligo per tutti i musulmani praticanti adulti e sani che, non possono mangiare, bere, fumare e vivere la loro sessualità, dall'alba fino al tramonto. I bambini (fino al raggiungimento della pubertà), i vecchi, i malati, le donne che allattano o in gravidanza non sono obbligati a seguire il digiuno. Durante il ciclo mestruale le donne sono esenti dall'osservare il Ramadan. Il periodo di sospensione può essere recuperato, prima o dopo del periodo in cui cade il Ramadan. Ad esempio, Asma, ragazza del Bangladesh e di religione islamica, ha iniziato il Ramadan qualche giorno prima per recuperare il periodo di sospensione causato dal ciclo mestruale. Solo alcuni di loro hanno seguito il Ramadan in modo perfetto e regolare, altri meno. I bambini e le bambine di quinta elementare, invece, lo hanno praticato a giorni alterni. Altri ragazzi, invece, non lo hanno praticato. Al di là di questi aspetti, l'assenza di cibo, la scarsa idratazione durante

---

<sup>127</sup> Ansa, *I docenti della scuola di Pioltello, 'aggredditi dallo Stato', Lettera dei professori, indignati per la strumentalizzazione*, 21 marzo 2024.

la giornata e l'alterazione del sonno (tutti si devono alzare all'alba per pregare insieme e per fare colazione prima del sorgere del sole) hanno avuto effetti sui ragazzi: stanchezza, spossatezza, distrazione, disattenzione. Tutto ciò ha avuto risvolti anche a livello scolastico: difficoltà a stare attenti durante le lezioni, difficoltà a concentrarsi, scarsa motivazione nel fare i compiti e a studiare. Alcuni insegnanti hanno cercato di capire e supportare i ragazzi, altri si lamentavano del loro scarso rendimento e pretendevano migliori risultati. Tutti però sono stati a casa da scuola nel giorno di fine Ramadan. Le bambine della scuola primaria di San Martino, visto che quel giorno c'era il doposcuola, sono venute a salutarci. Erano vestite a festa, con degli abiti coloratissimi ed eleganti. Sulle mani avevano dei *mehndi*, termine Indi usato per indicare tatuaggi realizzati con l'hennè naturale, eseguiti a mano libera o con degli stencil, e vengono dipinti in occasioni speciali. È una tradizione molto diffusa in India, Pakistan, nei paesi del Nordafrica e del Medio Oriente e questi tatuaggi e serve per diffondere speranza e buoni auspici. Vedere delle ragazze farsi disegnare quei bellissimi disegni, seppur con dei pennarelli e imprecisi, è stato molto bello. Certamente per ragazze non musulmane non hanno lo stesso valore che ha per una ragazza musulmana, ma è un segno di condivisione e scambio che non ha confini di alcuno tipo. Parlare con le mie alunne e i miei alunni è stato un momento di condivisione molto profondo e per me è stato anche occasione di crescita: mi ha aiutato a comprendere questa pratica e a capire il valore che ha per loro. Un bias cognitivo molto diffuso è pensare che l'integrazione sia annullare le proprie origini e adeguarsi a quelle del Paese ospitante, ma non è così. Molti si chiedono perché le persone musulmane continuano a praticare il Ramadan anche se si sono spostate in una società occidentale. La cosa che più preoccupa è che ci sono anche alcuni insegnanti a chiederselo. È possibile non comprendere a pieno questa pratica, ma non per questo bisogna cadere nell'errore di demonizzarla e vederla come qualcosa di negativo. Le pratiche culturali e religiose fanno parte della cultura di un individuo e vanno al di là del tempo e dello spazio. Queste pratiche, come qualsiasi altra esperienza culturale, non possono e non devono essere interpretate attraverso le proprie categorie di riferimento. È opportuno adottare un approccio relativista, strumento tipico dell'antropologia, utile per promuovere la comprensione interculturale e il rispetto della diversità. Il relativismo culturale «invita a considerare qualsiasi comportamento o valore all'interno dello specifico contesto in cui ha preso forma poiché solo in questo modo sarà possibile comprendere pienamente il

significato»<sup>128</sup>. Attraverso questo approccio è possibile mettere «in dubbio l'assolutezza, l'unicità, la neutralità e l'ovvietà»<sup>129</sup> delle nostre categorizzazioni perché per comprendere veramente un'altra cultura è necessario sospendere i propri giudizi, i propri valori culturali e tentare di vedere il mondo dal punto di vista degli altri.

Viviamo in una società sempre più varia, in una società multilingue e multiculturale in cui è necessario introdurre ogni strumento per eliminare tutte le barriere e gli ostacoli che ancora oggi ci sono. L'incontro è possibile attraverso esperienze che promuovono la comunicazione, la condivisione e l'empatia. L'incontro non deve e non può avvenire solo all'interno delle aule scolastiche, ma anche al di fuori di esse. È importante che sia un'azione comune, in grado di abbracciare tutti gli aspetti della vita di un individuo, coinvolgendo le famiglie e le comunità. Questi incontri non solo arricchiscono l'esperienza educativa, ma anche preparano i giovani a vivere in una società globalizzata e multiculturale. Promuovere un ambiente di inclusione, rispetto e comprensione è essenziale per costruire una comunità coesa e armoniosa, in cui si possano imparare a convivere, ad accogliere, a rispettarsi nonostante le diversità. Per realizzare al meglio questo progetto, per aiutare veramente è necessario un dialogo continuo, una sinergia continua: solo in questo modo è possibile mettersi in discussione, migliorarsi e trovare le soluzioni più adatte.

---

<sup>128</sup> M. Tessian, *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*, p. 6.

<sup>129</sup> A. Biscaldi, *Relativismo culturale: in difesa di un pensiero libero*, UTET, Torino, 2009, p. 28.

## Capitolo 4. Una didattica per l'intercultura: l'italiano L2

Tutti questi cambiamenti e tutte queste difficoltà possono essere abbracciati e accolti in modo tale da poter ripensare, costantemente, sfida dopo sfida, alla realizzazione della didattica. Le alunne e gli alunni che incontriamo hanno storie, vissuti, esperienze, capacità differenti ed è dovere di ogni insegnante organizzare un'azione didattica in grado di saper valorizzare ogni studente. Quest'azione didattica, insomma, deve essere pensata e ripensata ogni volta, è un'azione che deve seguire delle linee e dei principi, ma essa non è mai uguale a sé stessa.

Oggi la didattica dell'italiano come seconda lingua è un pilastro fondamentale per la formazione degli insegnanti. L'Italia sta diventando un paese sempre più multietnico e multiculturale e questo cambiamento si riscontra anche a scuola, in cui il numero delle alunne e degli alunni con background migratorio è aumentato in modo esponenziale negli ultimi decenni. Questo nuovo scenario rende indispensabile l'acquisizione di competenze specifiche per insegnare l'italiano a studenti con questo background, i quali spesso hanno una lingua madre diversa dall'italiano. Queste competenze non servono solo a migliorare l'insegnamento della lingua in senso stretto, ma anche a promuovere l'integrazione e la coesione sociale, componenti fondamentali per creare un ambiente di apprendimento inclusivo, capace di valorizzare la diversità linguistica e culturale degli studenti e di accompagnarli nel loro percorso di apprendimento. Questo significa sviluppare empatia e comprensione per le sfide che gli studenti affrontano quotidianamente, dalla difficoltà di adattarsi a un nuovo sistema educativo alla complessità di apprendere una lingua nuova. Solo così è possibile scegliere quali metodologie didattiche e strategie scegliere per rispondere efficacemente alle esigenze specifiche di ciascun alunno. Adottare questa prospettiva, non solo facilita l'apprendimento linguistico, ma contribuisce anche a migliorare l'autostima degli studenti, permettendo loro di sentirsi parte integrante della comunità scolastica. Prima di affrontare la didattica dell'italiano come seconda lingua e vedere come si realizza un laboratorio linguistico, è opportuno soffermarsi e fare alcune doverose premesse, da una parte per capire che cosa sia bilinguismo e che cosa implichi essere bilingui, dall'altra per esplorare la glottodidattica, scienza fondamentale per l'insegnamento di una lingua.

#### 4.1. Il bilinguismo

Il bilinguismo è quel termine che viene usato per indicare la capacità di utilizzare alternativamente e senza difficoltà due lingue. Il multilinguismo si differenzia per la quantità di lingue, in questo caso più di due, che un individuo è in grado di padroneggiare. A questo termine spesso si accosta il termine plurilinguismo, il quale racchiude più significati in quanto viene utilizzato non solo come sinonimo di multilinguismo ma anche per descrivere una comunità o un territorio in cui sono in uso più lingue e, in ambito letterario, per indicare l'uso, da parte di un autore, di diversi registri linguistici ed espressivi. Possiamo dire che una persona bilingue è colei che conosce due o più lingue o varietà linguistiche, usate per interagire e comunicare con gli altri. Al di là delle varie definizioni, non deve essere dimenticato il fatto che le persone bilingui devono essere in grado di riconoscere l'esistenza di più di un "tipo di parlato" e, quindi, di analizzare adeguatamente le informazioni corrispondenti a ciascuno tipo di segnale linguistico che ascoltano. Queste persone, quindi, devono apprendere due, o più, codici linguistici composti da diversi sistemi fonologici, morfo-sintattici, lessicali. Si distinguono diverse tipologie di bilinguismo a seconda dell'età di acquisizione, ossia dal momento in cui si inizia a essere esposti a una lingua. Si parla di bilinguismo simultaneo per riferirsi a quelle persone che sono esposte a entrambe le lingue dalla nascita o comunque entro i primi due o tre anni di vita. Si parla di bilinguismo successivo, invece, per riferirsi a quelle persone che sono entrate in contatto con la seconda lingua dopo aver acquisito la lingua madre. L'acquisizione della seconda lingua può avvenire prima o dopo il periodo critico associato all'apprendimento di una lingua. L'ipotesi del periodo critico, avanzata dal linguista e neurologo Eric Lenneberg<sup>130</sup>, sostiene che la capacità di acquisire il linguaggio diminuisce con l'aumentare dell'età e per questo l'acquisizione dovrebbe avvenire durante questo periodo critico, affinché lo sviluppo proceda in modo regolare: solo in questo modo una persona può raggiungere tutti quei vantaggi derivanti dal fatto di essere bilingui. Il bilinguismo successivo, quindi, si distingue in bilinguismo precoce e tardivo, a seconda del momento di acquisizione della seconda lingua: se l'acquisizione della seconda lingua avviene prima del periodo critico si parlerà di bilinguismo successivo precoce, se essa avviene dopo il periodo critico si parlerà di bilinguismo successivo

---

<sup>130</sup> E. H. Lenneberg, *Biological Foundations of Language*, Wiley, New York, 1967.

tardivo. Ad oggi c'è ancora un dibattito aperto sulla definizione del periodo critico, perché secondo alcuni autori, affinché il livello della seconda lingua sia simile a quello della lingua nativa i bambini devono esservi esposti prima dell'adolescenza, altri autori invece sostengono che questa esposizione deve avvenire entro i sette anni. Ad ogni modo, è necessario tenere presente che ogni competenza linguistica è supportata da una propria struttura cerebrale e che ognuna di esse ha un proprio tempo di maturazione. Per questo motivo, l'apprendimento linguistico avviene in più momenti e ogni momento ha uno specifico periodo critico. Le strutture cerebrali della percezione auditiva, fondamentale per l'acquisizione del sistema fonologico, si sviluppano precocemente, a partire dai primi mesi di vita; invece, quelle che supportano il controllo cognitivo, ossia quelle che permettono di imparare le regole grammaticali, hanno una maturazione più tardiva.

Le persone che sono fluenti in due o più lingue spesso sviluppano una competenza bilingue, ossia «un insieme di conoscenze implicite (cioè automatiche) e/o esplicite (ovvero consapevoli) che permettono ad un individuo di usare due o più lingue per comunicare»<sup>131</sup>, ossia la capacità di passare fluentemente da una lingua all'altra nonché quella di pensare ed esprimersi in entrambe le lingue senza tradurre mentalmente, la quale può variare a seconda del contesto di utilizzo delle lingue e delle esperienze individuali. Come ha evidenziato Jim Cummins<sup>132</sup> nella teoria dell'interdipendenza tra lingua madre e lingua seconda, le persone bilingui sviluppano la capacità di passare fluentemente da una lingua all'altra a seconda del contesto, di pensare ed esprimersi in entrambe le lingue senza necessariamente tradurre mentalmente che può variare a seconda del contesto di utilizzo delle lingue e delle esperienze individuali ed «esiste quindi un livello di padronanza che va raggiunto sia in L1 che in L2 per permettere ai bilingui di massimizzare gli stimoli cognitivi e linguistici che ricevono dall'ambiente e dalla scuola; al contrario, uno studente straniero al quale è stato permesso di raggiungere solo un basso livello di alfabetizzazione in una delle due lingue, vede diminuire la sua capacità di ottenere risultati soddisfacenti dall'istruzione: uno sviluppo costante di entrambe le lingue è dunque alla base della crescita linguistica e cognitiva»<sup>133</sup>. La competenza bilingue,

---

<sup>131</sup> C.M. Levorato, A. Marini, *Il bilinguismo in età evolutiva. Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi*, Erickson, Trento, 2019.

<sup>132</sup> J. Cummins, M. Swain, *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*, Longman, Londra, 1986.

<sup>133</sup> M. Garaffa, A. Sorace, M. Vender, *Il cervello bilingue*, p.43.

quindi, può essere bilanciata o sbilanciata e ciò dipende da vari fattori, inclusi l'età di acquisizione delle lingue, l'esposizione linguistica, la frequenza d'uso, l'ambiente familiare e sociale, il tipo di istruzione ricevuta. Si parla di competenza bilanciata quando un individuo possiede abilità linguistiche (quali, grammatica, pronuncia, comprensione e produzione) paragonabili in entrambe le lingue che parla, quando riesce a passare da una lingua all'altra con facilità e senza sforzo, utilizzando un vocabolario ampio e appropriato in entrambe le lingue, ed è in grado di comunicare senza problemi significativi di interferenza linguistica da una lingua all'altra. D'altro canto, la competenza sbilanciata si manifesta quando una lingua è generalmente più sviluppata e fluente rispetto all'altra, con un vocabolario più esteso, una migliore comprensione complessiva e una maggiore capacità di espressione. Questo 'sbilanciamento' può derivare da una maggiore esposizione o pratica in una lingua rispetto all'altra, ad esempio crescendo in un ambiente dove una lingua è predominante o ricevendo un'istruzione più intensiva in una lingua specifica.

Nella stessa teoria, Jim Cummins offerto un interessante e utile spiegazione sull'interferenza linguistica, ossia dell'influenza della lingua madre sulle altre lingue. Secondo lo studioso, gli errori di interferenza dalla L1 alla L2 sono comuni, specialmente nelle prime fasi dell'apprendimento. Questi errori possono riguardare pronuncia, grammatica, vocabolario e strutture linguistiche. Le strutture linguistiche, le regole, le convenzioni e anche gli errori della lingua madre vengono applicate inconsapevolmente alla lingua seconda secondo un fenomeno definito transfer linguistico. Questo trasferimento inconsapevole può essere vantaggioso (ad esempio, facilitando l'apprendimento di regole grammaticali simili tra le due lingue) ma anche problematico (quando comporta errori dovuti alla differenza tra le lingue). Per spiegare la profonda e complessa interferenza della lingua madre sulla lingua seconda Jim Cummins ha utilizzato la metafora dell'iceberg. L'iceberg, in superficie, è formato da due parti separate le quali rappresentano gli elementi diversi delle due lingue come la pronuncia, il lessico, le strutture. Sott'acqua, invece, esiste una base unica, comune, che supporta entrambe le parti. Questa base comprende le abilità lessicali, grammaticali, di lettura e scrittura, ma anche le strategie linguistiche-cognitive come la capacità di saper risolvere problemi, di classificare, di fare collegamenti, confronti e sintesi e di elaborare ipotesi. Se uno studente ha già interiorizzato le abilità e le strategie linguistico-cognitive nella lingua materna,

queste sono trasferibili anche nella L2. La lingua madre, quindi, può influenzare notevolmente l'acquisizione e l'uso della seconda lingua.

Abbiamo visto come le competenze linguistiche acquisite in una lingua possono trasferirsi ad altre lingue e il mantenimento della lingua madre è necessario per lo sviluppo complessivo delle competenze linguistiche. Tuttavia, come ha sottolineato Patrizia Cordin<sup>134</sup>, i bambini e le bambine con background migratorio raramente raggiungono una competenza bilingue bilanciata; molte volte, si può definire la loro condizione come bilinguismo “svantaggiato”, ossia una condizione in cui la lingua madre viene praticata solo ai fini della comunicazione quotidiana e questa comunicazione non richiede una conoscenza complessa e profonda. La condizione di molti di loro, come ben sottolineano Duccio Demetrio e Graziella Favaro<sup>135</sup>, è di “semilinguismo” perché essi non hanno una padronanza linguistica completa in nessuna delle lingue che parlano e per questo non riescono a sviluppare competenze linguistiche adeguate né nella lingua madre né nella seconda lingua. Nonostante il bilinguismo sia associato a numerosi benefici cognitivi, se i bambini e le bambine non conoscono pienamente o non mantengono la loro lingua madre, possono perdere l'opportunità di sviluppare abilità cognitive avanzate come la flessibilità mentale, il problem solving e la capacità di pensare in più lingue. Thomas Bak<sup>136</sup> ha condotto ricerche sulle conseguenze cognitive del bilinguismo ed è riuscito a dimostrare che mantenere la lingua madre può migliorare la plasticità cognitiva e ritardare l'insorgenza di malattie neurodegenerative. La scarsa valorizzazione e il mancato mantenimento delle lingue madre delle studentesse e degli studenti con background migratorio possono avere effetti negativi significativi, sia a livello individuale che sociale. La lingua madre, come ha giustamente sottolineato Jim Cummins, è un elemento chiave dell'identità culturale di una persona. Senza di essa, i bambini possono sentirsi disconnessi dalle loro radici culturali e dalla loro storia familiare, perdendo il senso di appartenenza. La lingua madre è spesso il veicolo di comunicazione utilizzata all'interno delle famiglie; secondo Colin Baker<sup>137</sup> la lingua target deve essere acquisita ma non per questo deve

---

<sup>134</sup> P. Cordin, *La lingua italiana e le altre. La nuova sfida delle classi multilingui*, in *Il mondo a parole*, Tubingen, Stauffenburg, 2016, pp. 609-622.

<sup>135</sup> D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

<sup>136</sup> T. H. Bak at all, *Does Bilingualism Influence Cognitive Aging?*, *Annals of Neurology*, 2014.

<sup>137</sup> C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon, 1993.

sostituirsi alla propria, perché ciò potrebbe influenzare negativamente le dinamiche familiari. Inoltre, i bambini potrebbero sentirsi isolati, non riuscendo a riconoscerci e ad inserire né nella loro cultura d'origine né in quella del paese ospitante. Spesso il non riconoscimento genera sentimenti di ansia, depressione e bassa autostima. La perdita della lingua madre, quindi, può influenzare negativamente il benessere emotivo, l'integrazione sociale e la partecipazione attiva nelle comunità. Questo aspetto è stato affrontato anche da Ofelia García<sup>138</sup>, che ha studiato l'importanza del bilinguismo e della valorizzazione delle lingue minoritarie per la giustizia sociale e l'inclusione educativa, promuovendo una mentalità inclusiva che riconosca il valore della diversità linguistica.

Ancora oggi, alcuni insegnanti fanno fatica a liberarsi dei propri pregiudizi e, quindi, a riconoscere il valore e le potenzialità dell'immenso bagaglio culturale e linguistico degli studenti con background migratorio e sono spesso concentrati esclusivamente sull'urgenza di insegnare loro la lingua italiana. Questi pregiudizi sono spesso supportati:

Dall'errata convinzione che il continuare a parlare la lingua d'origine sia d'ostacolo all'apprendimento dell'italiano, come se il cervello umano non fosse in grado di immagazzinare troppe informazioni linguistiche. Tale convinzione è rafforzata dall'idea, altrettanto errata, che la lingua materna non serva a nulla. Forse tale pensiero sarebbe diverso se lo studente, anziché essere marocchino, cinese, indiano o altro, fosse invece americano o francese. [...] Nessun insegnante considererebbe negativamente l'uso della lingua inglese in famiglia e dunque non penserebbe mai di consigliare a un genitore anglofono di parlare l'italiano a casa<sup>139</sup>.

Proprio per questo motivo, come futuri insegnanti dobbiamo diventare consapevoli dell'importanza della L1 e che l'interruzione, spesso brusca, del suo uso potrebbe comportare difficoltà maggiori nello sviluppo cognitivo delle nostre alunne e dei nostri alunni. È importante utilizzare e valorizzare la lingua madre anche a scuola, sia per aumentare la motivazione e la gratificazione ma anche, e soprattutto, per attivare quei meccanismi cognitivi funzionali a raggiungere consapevolezza nel percorso di apprendimento. Non sempre è facile valorizzare la variabilità linguistica, tuttavia la

---

<sup>138</sup> O. Garcia, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Wiley-Blackwell, Malden, 2009.

<sup>139</sup> *Inserimento e integrazione degli studenti stranieri. Linee guida per le istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento*, Trento, 2012, P.39.

scuola dovrebbe diventare un luogo capace di dare spazio e valorizzare tutte le lingue, attraverso «attività che stimolino la curiosità, sottolineino la ricchezza e la varietà delle lingue e degli alfabeti, evidenzino gli scambi e i prestiti tra sistemi linguistici diversi. Valorizzante e stimolante, oltre che segno tangibile di una scuola accogliente, è anche l'uso di avvisi, cartelli e strumenti plurilingue, l'utilizzo di testi bilingue o in lingue diverse, l'intervento di narratori e animatori stranieri»<sup>140</sup>. Queste iniziative potrebbero incoraggiare il raggiungimento di una consapevolezza concreta e viva, ossia quell'apertura mentale necessaria in un mondo sempre più interculturale e interconnesso.

#### **4.2. Glottodidattica: approcci, metodi, tecniche<sup>141</sup>.**

La glottodidattica è «la scienza dell'educazione linguistica [...]. Si configura come una scienza pratica ed interdisciplinare al cui interno si individuano una componente teorica (mirante a conoscere il meccanismo dell'acquisizione linguistica), al fine di derivarne degli approcci ed una componente operativa, spesso detta "glottodidassi", che porta alla definizione di metodi e alla selezione delle tecniche e delle tecnologie adeguate»<sup>142</sup>. La glottodidattica è una scienza teorico-pratica e, come qualsiasi altra disciplina, si fonda su una filosofia, su un sistema teorico di base. Questa filosofia prende il nome di approccio, il quale serve a valutare e selezionare «dati e impianti epistemologici dalle varie teorie e dalle varie scienze di riferimento, e li riorganizza secondo i parametri propri della glottodidattica, individuando le mete e gli obiettivi dell'insegnamento linguistico. Un approccio genera uno o più metodi per mezzo dei quali i suoi principi generali vengono applicati all'insegnamento».<sup>143</sup> La filosofia che guida la glottodidattica si caratterizza dalla fusione di più teorie, derivanti da diverse discipline, le quali vengono riorganizzate "glottodidattica-mente", per individuare il metodo attraverso il quale raggiungere gli intenti e le finalità dell'insegnamento linguistico. Per tradurre l'approccio e il metodo in pratica, in azione, occorrono dei modelli operativi, i quali «riguardano il 'cosa' e il 'come' dell'educazione linguistica»<sup>144</sup>. Da una parte servono per identificare il programma, il syllabus e il curriculum; dall'altra, invece, servono per definire

---

<sup>140</sup> Ibidem, p.40.

<sup>141</sup> Questo paragrafo è stato scritto facendo riferimento ai materiali presenti nel portale di *Laboratorio ITLAS. Ricerca e didattica dell'italiano a stranieri*, <https://www.itals.it/alias/saggi>.

<sup>142</sup> P. E. Balboni, *Dizionario di glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia, 1999, p.47.

<sup>143</sup> Ibidem, p. 5.

<sup>144</sup> Ibidem, p. 66.

il modo in cui avviene l'azione didattica. Quest'ultima può essere realizzata attraverso il modello maieutico (il docente guida lo studente nella comprensione della realtà esaminata), la lezione, l'unità didattica e, infine, l'autoapprendimento.

Ogni metodo ha delle proprie tecniche, «attraverso cui il materiale linguistico viene presentato agli studenti e da questi analizzato, elaborato, (ri)prodotto; altre tecniche riguardano le modalità di riflessione sulla lingua o la valutazione»<sup>145</sup>, ossia delle procedure che trasformano il metodo in azione. La pertinenza di una tecnica all'obiettivo didattico deve essere valutata in relazione alla sua coerenza con le premesse stabilite nell'approccio. Ogni tecnica glottodidattica si riferisce a uno o più processi cognitivi, non è semplicemente un esercizio da svolgere. Le tecniche hanno anche un importante legame con le cosiddette regole, che non devono essere intese come norme intrinseche di una lingua, ma come meccanismi generativi. Intuizione, individuazione, consolidamento e collocazione di una regola nel sistema rappresentano le tappe per lo sviluppo di una competenza linguistica, la quale è formata da un insieme di più elementi: linguistici, pragmatici, socioculturali, extra e paralinguistici, semiotici.

Come qualsiasi altra disciplina, la glottodidattica ha una sua storia, caratterizzata dal susseguirsi di approcci e, di conseguenza, metodi e modelli operativi differenti. Nel 1700, il latino non serve più per comunicare, ma diventa una materia da insegnare; diventa così una lingua “immobile”, o, come oggi molti dicono, “morta”, che si cristallizza, diventando un insieme di regole ed eccezioni. Perde, insomma, ogni contatto con la realtà circostante. Il latino iniziò così ad essere insegnato attraverso un metodo grammaticale-traduttivo, in cui le regole e il lessico, presentati attraverso la lingua madre, devono essere imparati a memoria per poi essere applicati solo nella traduzione, perdendo così la dimensione orale, e comunicativa, della lingua. Questo metodo iniziò ad essere utilizzato anche nell'insegnamento delle cosiddette lingue vive, ossia delle lingue moderne. Tuttavia, ci si accorse che la mancanza di un'immersione concreta nelle dimensioni della comunicazione e della conversazione rappresentava un ostacolo per la piena comprensione e per il pieno utilizzo della lingua da parte dell'apprendente. Questo approccio, in realtà, è oggi uno dei più conosciuti ed utilizzati dalle persone che non esperte. Dovrebbe essere insegnato a tutti che imparare a memoria è estremamente

---

<sup>145</sup> Ibidem, p. 100.

dannoso perché l'interesse è indirizzato solo sui prodotti linguistici, sulla grammatica e sulle regole, i quali vengono imparati passivamente. Le lingue devono essere scoperte attivamente perché solo in questo modo è possibile attivare quei processi cognitivi e linguistici che sono alla base dell'acquisizione di una lingua.

A questo approccio seguì quello che viene chiamato diretto, ideato dal linguista Maximilian Berlitz. L'approccio diretto si impose, ottenendo una grande fortuna, sia in Europa che negli Stati Uniti, tra la fine dell'Ottocento e gli anni Quaranta del Novecento. Secondo questo approccio, il presupposto per imparare e acquisire sapere una lingua è saper pensare in questa lingua, come succede con la lingua materna, e per questo va ricreato lo stesso percorso di acquisizione della lingua madre. La lingua viene, in questa prospettiva, viene appresa attraverso il "contatto" con la lingua e per questo deve essere praticata e parlata in classe, senza il supporto della lingua madre. In questo modo la grammatica viene scoperta in modo induttivo ed essa costituisce il punto di arrivo del percorso di apprendimento. È un approccio che ha dei presupposti validi ancora oggi; tuttavia, è impossibile ricostruire il processo di acquisizione della lingua materna e, quindi, applicarlo al processo di apprendimento di un'altra lingua.

A partire dagli anni Cinquanta, si affermò l'approccio strutturalista negli anni, basato sulle teorie elaborate della linguistica strutturalista, e, di conseguenza, del comportamentismo<sup>146</sup>. I massimi teorici dell'approccio strutturalista sono Leonard Bloomfield e Noam Chomsky. Secondo Leonard Bloomfield<sup>147</sup> il linguaggio dovrebbe essere studiato scientificamente, attraverso l'analisi delle sue strutture formali, come fonemi, morfemi, e sintagmi. Noam Chomsky, invece, è il padre della grammatica generativa, teoria che si concentra sul modo in cui le competenze linguistiche sono rappresentate nel cervello umano e su come queste competenze permettono agli individui di generare e comprendere un numero infinito di frasi a partire da un numero finito di elementi. Sebbene Chomsky non si sia concentrato specificamente sull'insegnamento delle lingue, le sue idee hanno influenzato lo sviluppo della glottodidattica perché esse hanno permesso di raggiungere una comprensione più profonda di come i bambini

---

<sup>146</sup> Teoria dell'apprendimento ideata da Burrhus Skinner: l'individuo è come una tabula rasa sul quale agiscono delle continue sequenze stimolo-risposta-rinforzo, le quali creano dei meccanismi inconsci di reazione agli stimoli.

<sup>147</sup> L. Bloomfield, *Il linguaggio*, Il Saggiatore, Firenze, 1996 (ed. or. 1933).

acquisiscono il linguaggio, di come le lingue possono essere formalmente descritte e di come le capacità linguistiche siano rappresentate nel cervello umano. Questa è la prima volta in cui un approccio si fonda su una teoria più generale ed è proprio in questo momento che la glottodidattica diventa una scienza interdisciplinare. Il principale metodo sviluppato da questo approccio è quello audio-orale. Esso si basa sulla ripetizione e sull'automazione di strutture linguistiche attraverso esercizi di ascolto e ripetizione. Secondo questo metodo, ogni sistema linguistico è dotato di strutture minime che possono essere apprese solo attraverso la ripetizione di esercizi strutturali, chiamati *pattern drills*. Le parole e le frasi vengono presentate oralmente e queste devono essere manipolate tramite meccanismi di sostituzione, espansione o trasformazione. Questo approccio è utile per l'elaborazione dei language testing, ossia per la valutazione delle competenze linguistiche di una persona, e per imparare le strutture fonetiche e la pronuncia ma presenta altrettanti limiti. Infatti, questo tipo di apprendimento è decontestualizzato e la lingua viene presentata come una successione di elementi discreti, risultando così frammentata. Come se non bastasse, è un processo meccanico e potrebbe essere percepito come noioso e poco stimolante.

Nel decennio successivo, prese le sue prime mosse l'approccio comunicativo, che ancora oggi è la base di numerosi metodi per l'insegnamento delle lingue straniere. La competenza linguistica, intesa come l'insieme delle regole di un sistema, non basta per conoscere una lingua. La vera acquisizione è possibile attraverso la competenza comunicativa, più complessa e articolata di quella linguistica. In quest'ottica la correttezza formale è un tassello funzionale alla pragmatica, ossia alla capacità di usare il linguaggio in modo appropriato in contesti sociali specifici. In altre parole, la comprensione e la produzione linguistica non devono essere solo grammaticalmente corrette, ma anche socialmente e culturalmente appropriate. Il raggiungimento della competenza comunicativa necessita anche dello sviluppo di altre competenze come quella sociolinguistica, quella paralinguistica e quella extralinguistica. Una lingua straniera può essere veramente conosciuta solo se si tiene conto del contesto culturale e sociale in cui essa viene usata. A livello pratico, si svilupparono due metodi principali. Il primo fu il metodo situazionale, come reazione a quello audio-orale, mettendo in primo piano il concetto di situazione, nozione strettamente sociolinguistica, la quale all'inizio venne «definita da quattro variabili: luogo, momento, argomento, ruolo dei partecipanti; dagli

anni Settanta in poi sono stati aggiunti altri fattori: il luogo viene scisso in un setting fisico ed una scena culturale, si prendono in considerazione non solo i ruoli dei partecipanti ma anche i loro fini pragmatici più immediati e i loro atteggiamenti psicologici, le norme di interazione condivise, i generi comunicativi utilizzati. La modifica anche di un solo elemento cambia la situazione nel suo complesso e richiede diverse varietà di lingua»<sup>148</sup>. La lingua non deve essere presentata asceticamente, in strutture isolate, e non deve essere focalizzata solo sugli elementi linguistici da imparare, ma ha bisogno di essere inserita in una situazione comunicativa. Nonostante il cambiamento di prospettiva, furono mantenute molte tecniche dell'approccio strutturalista (pattern drills, esercizi di ripetizione), utili ai fini dell'acquisizione grammaticale. La grammatica non era ancora intesa come riflessione sulla lingua. Proprio per questo motivo intorno al 1975, si sviluppò un secondo metodo, chiamato nozionale-funzionale. Questo metodo nacque all'interno del Progetto Lingue Vive che «mirava a creare un “passaporto linguistico” che attestasse il possesso del “livello soglia” di una lingua, cioè di una padronanza tale da consentire ad un adulto non solo di sopravvivere nel paese straniero ma anche di espletare in maniera ampia le principali funzioni»<sup>149</sup>, promosso dal Consiglio d'Europa. È in questo progetto che vennero definiti i cosiddetti livelli soglia, ossia i livelli di competenza linguistica che descrivono le abilità di una persona nell'apprendere e utilizzare una lingua, definiti oggi nel QCER. Il metodo nozionale-funzionale fu pensato per l'insegnamento degli adulti immigrati e solo in un secondo momento fu esteso alle scuole e per questo motivo è caratterizzato da una valenza strumentale più che formativa. La lingua da insegnare non viene analizzata in termini di descrizione formale e strutture grammaticali (come, per esempio: nome, verbo, ecc.), ma in termini di scopi comunicativi universali, ossia atti linguistici che prendono il nome di funzioni, tra le quali troviamo il “salutare” o il “presentarsi”. Questi scopi, per poter essere realizzati, hanno bisogno della conoscenza di specifiche nozioni (spaziali, temporali, di numero, di genere, ecc.) che possono variare da cultura all'altra e che presuppongono la conoscenza di un certo lessico di base. Le funzioni, invece, dipendono da strutture che sono strettamente correlate alla situazione sociale in cui sono inserite. Il metodo nozionale-funzionale nasce dall'analisi dei bisogni comunicativi degli allievi, i quali vengono incoraggiati ad usare costantemente la lingua

---

<sup>148</sup> P. E. Balboni, *Dizionario di glottodidattica*, p. 93.

<sup>149</sup> *Ibidem*, p. 78.

target in autentiche situazioni di comunicazione, e per questo motivo si privilegia la dimensione orale a scapito di quella scritta. Le tecniche di fissazione tipiche del metodo strutturalista non vengono escluse, ma sono messe in secondo piano perché viene messa in risalto la componente pragmatica, la quale richiede tecniche di acquisizione diverse, come la simulazione, e la drammatizzazione,

A partire dalla seconda metà degli anni Sessanta negli Stati Uniti iniziarono a svilupparsi degli approcci e dei metodi che oggi vengono definiti umanistico-affettivi. Questi approcci si discostano dall'eccessivo meccanicismo e dall'impersonalità dello strutturalismo, dall'innatismo chomskyano e dal cognitivismo. Gli approcci umanistico-affettivi si concentrano sull'importanza delle emozioni, delle esperienze personali e delle relazioni umane nell'apprendimento. Questi approcci mettono al centro l'apprendente come persona, riconoscendo che fattori affettivi come la motivazione, l'autostima e l'ansia influenzano significativamente il processo di apprendimento. Gli apprendenti sono visti come individui unici con bisogni, emozioni e storie personali diverse. L'insegnante deve conoscere e comprendere gli apprendenti per creare un ambiente di apprendimento sicuro e positivo. La relazione studente-insegnante è fondamentale e gli insegnanti devono essere empatici, ascoltare gli studenti e offrire supporto emotivo. Le emozioni positive (come la fiducia e la motivazione) devono essere coltivate per facilitare l'apprendimento. Le emozioni negative (come l'ansia e la paura di fallire), invece, devono essere riconosciute e gestite per non ostacolare il processo di apprendimento. Le attività didattiche dovrebbero promuovere l'interazione, la cooperazione e la partecipazione attiva e creare un ambiente aperto e supportivo. Le attività didattiche spesso coinvolgono esperienze pratiche e significative per gli apprendenti e per questo le esperienze personali sono integrate nel processo di apprendimento. Si sono sviluppati diversi metodi e tecniche, Total Physical Response<sup>150</sup>, Suggestopedia<sup>151</sup>, Natural Approach<sup>152</sup>, Silent Way<sup>153</sup>, accomunati da diverse caratteristiche. Questi metodi e queste tecniche mettono al centro della loro azione tutti gli aspetti della personalità, non limitandosi solo a quelli cognitivi, ma anche quelli legati alla sfera affettiva e fisica. Ogni persona ha un proprio

---

<sup>150</sup> Ideato da James Asher, professore di psicologia presso l'Università di San José in California..

<sup>151</sup> Ideato dalla psicologa bulgara Georgi Lozanov.

<sup>152</sup> Sviluppato da Stephen Krashen e Tracy Terrell.

<sup>153</sup> Ideato dal linguista e educatore Caleb Gattegno.

modo, un proprio canale, di apprendere e di fare esperienza del mondo e quest'aspetto deve essere preso in considerazione all'interno dei processi di insegnamento. Solo in questo modo è possibile limitare tutti quei fattori che potrebbero ostacolare l'apprendimento e, dall'altra parte, è possibile favorire la piena realizzazione delle potenzialità di una persona. Questa nuova prospettiva, che si potrebbe definire olistica, riconosce l'apprendimento non solo come un processo cognitivo, ma anche emotivo e sociale.

### **4.3. Didattica dell'italiano come lingua seconda**

Le tecniche glottodidattiche che abbiamo visto sono un punto di riferimento per la didattica dell'italiano L2. In un primo momento, le attività relative all'inserimento e all'accoglienza degli alunni con background migratorio erano rivolte solo agli alunni neoarrivati. Queste azioni didattiche, comunemente note come corsi di alfabetizzazione, avevano lo scopo di sviluppare quelle competenze linguistiche necessarie per comprendere e farsi capire e le abilità delle letto-scrittura. Inoltre, la programmazione e la realizzazione di questi corsi erano affidate a insegnanti privi di esperienze e delle competenze specifiche richieste dalla didattica dell'italiano L2. È importante sottolineare che questa mancanza non è da imputare alle insegnanti e agli insegnanti, ma al fatto che non vi erano delle linee e delle indicazioni che guidassero il loro lavoro. Solo nell'ultimo ventennio è avvenuto un ripensamento della scuola e della sua azione didattica. Questo cambiamento è avvenuto principalmente per due motivi. Il primo motivo è di tipo normativo in quanto, con il DPR n. 75 dell'8 marzo 1999, è stata introdotta l'autonomia scolastica, grazie alla quale ogni istituto scolastico, sebbene faccia parte del sistema scolastico nazionale, ha una propria autonomia didattica, amministrativa e scolastica. Ogni istituto comprensivo, rispettando le norme e le indicazioni nazionali, elabora un documento programmatico, chiamato POF (ossia, Piano dell'offerta formativa), in cui vengono esplicitati gli obiettivi e le scelte educative e didattiche della scuola. Il secondo motivo, invece, è legato a una maggiore comprensione del cambiamento che stava avvenendo: l'Italia non è mai stata una meta di migrazione transitoria, ma è a tutti gli effetti un paese multiculturale e plurale, in cui convivono più lingue, più culture, più persone. Questo fatto è osservabile anche attraverso ai dati statistici che ci dimostrano che «il numero degli alunni che arrivano da altri Paesi per ricongiungersi alla famiglia è in costante calo negli ultimi anni. [...] Nell'anno scolastico 2019/20 sono stati quasi

23.000, pari al 2,6% sul totale degli alunni provenienti da contesti migratori»<sup>154</sup>. Quindi, solo quando è stata raggiunta la consapevolezza del nuovo panorama scolastico, caratterizzato da una pluralità di lingue, culture, storie ed esperienze, la scuola si è resa conto delle sue debolezze e delle sue mancanze e ha cercato di trovare una soluzione. Il percorso didattico dell'italiano L2 è peculiare e innovativo, in quanto esso:

Si discosta, sia dall'insegnamento di una lingua materna "semplificata", sia da quello di una lingua straniera, limitata quasi sempre allo sviluppo della competenza comunicativa. Esso rappresenta un campo di intervento didattico specifico - quanto a tempi, metodi, bisogni, modalità di valutazione - e tuttavia in transizione, perché è destinato a risolversi e ad esaurirsi nel tempo nel momento in cui gli studenti diventano sufficientemente padroni della lingua italiana da essere in grado di seguire le attività didattiche comuni alla classe. Diversi sono i tempi richiesti dall'apprendimento dell'italiano L2 per la comunicazione di base e dall'apprendimento dell'italiano lingua veicolare di studio per apprendere i contenuti disciplinari. Per il primo percorso, sono necessari, in genere, alcuni mesi; per il secondo percorso, il cammino è lungo e deve coinvolgere tutti i docenti della classe. Ogni docente deve assumere il ruolo di "facilitatore di apprendimento" per il proprio ambito disciplinare e prevedere per un tempo lungo attenzioni mirate e forme molteplici di facilitazione che sostengano l'apprendimento dell'italiano settoriale, astratto, riferito a saperi e concetti disciplinari. L'acquisizione dell'italiano, "concreto" e contestualizzato per comunicare nel "qui e ora" è resa più rapida ed efficace dalla situazione di apprendimento mista ed eterogenea: gli alunni stranieri imparano infatti a scuola e fuori dalla scuola, negli scambi quotidiani con i pari, nei momenti informali del gioco e dello scambio. Per apprendere l'italiano L2 per comunicare, i pari italofoeni rappresentano infatti la vera "autorità" linguistica e il modello d'uso al quale riferirsi<sup>155</sup>.

Come si può notare, l'insegnamento dell'italiano L2 si distingue sia dall'insegnamento della L1 sia da quello di una lingua straniera, che generalmente si concentra sullo sviluppo della competenza comunicativa, ossia quella capacità che permette di usare la lingua in modo efficace e appropriato per comunicare all'interno dei diversi contesti sociali. Questa didattica è specifica ed è caratterizzata da tempi, metodi, bisogni e modalità di valutazione

---

<sup>154</sup> *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, p. 19.

<sup>155</sup> MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, pp.16-17.

che si differenziano dalle altre. L'obiettivo primario di questo insegnamento è far diventare gli studenti padroni della lingua italiana in modo tale da poter comunicare e seguire le attività didattiche comuni della classe. La lingua della comunicazione (ITABASE) è quella "semplice" e immediata dell'interazione quotidiana, quella che serve a esprimere i bisogni primari, a presentarsi, a chiedere informazioni, a mettersi in relazione con gli altri. Essa è costituita dalle strutture e dal lessico di base e si acquisisce vivendo con chi parla la L2 ed è la prima che si apprende. Questa prima fase in cui gli alunni imparano a comunicare in italiano è sì delicata, ma è anche più rapida e naturale perché essa «è anche il risultato dell'immersione dell'alunno nella realtà comunicativa»<sup>156</sup>. Gli alunni imparano anche, forse soprattutto, attraverso gli scambi quotidiani, sia che essi avvengano a scuola o fuori da scuola, con i compagni e i coetanei italofoni, nei momenti informali di gioco e interazione. Con il tempo è possibile raggiungere una competenza e una padronanza maggiore, attraverso la è possibile raccontare fatti ed esperienze, mettendo gli elementi in ordine logico e cronologico, aggiungendo descrizioni ed espressioni personali su emozioni e sentimenti. Si acquisisce con l'ascolto di narrazioni, con la lettura, in un contesto guidato e con l'uso di particolari tecniche e materiali. L'apprendimento della lingua per comunicare richiede solitamente alcuni mesi ed apre la strada per l'apprendimento della lingua dello studio. Prima di accedere alla lingua dello studio (ITASTUDIO), è necessaria una fase intermedia, definita ponte, in cui rinforzare l'apprendimento italiano colloquiale, ma in cui è già possibile avviare le studentesse e gli studenti alle competenze cognitive e metacognitive utili per passare poi all'apprendimento della lingua dello studio. La lingua dello studio è la lingua formale della scuola, la lingua delle discipline, delle lezioni, delle consegne dei docenti. È fatta di lessico e strutture specifiche. È una lingua difficile, lontana dall'esperienza quotidiana degli alunni, spesso veicola contenuti lontanissimi dalla loro cultura di origine e dalla storia del paese di provenienza. Richiede competenze cognitive specifiche che si acquisiscono a scuola attraverso percorsi guidati e necessita di una fase di facilitazione e addestramento. Non può essere la prima tappa nell'apprendimento di una L2. Secondo Jim Cummins<sup>157</sup>, questo apprendimento è più lento e complesso perché richiede lo

---

<sup>156</sup> D. Troncarelli, M. La Grassa, *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, p. 74.

<sup>157</sup> J. Cummins, *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters Ltd, Bristol, 2000.

sviluppo di abilità specifiche che permettano allo studente di studiare nella L2. Per questo, l'azione didattica dell'italiano L2 è indirizzata non solo agli studenti neoarrivati, ma a tutti coloro che hanno un background migratorio. L'apprendimento della lingua dello studio è un percorso coinvolge tutti i docenti della classe, i quali devono adottare delle strategie specifiche per il proprio ambito disciplinare, in quanto ognuno dei quali è caratterizzato da un linguaggio specifico e settoriale.

In questa nuova prospettiva, per un'educazione veramente interculturale, inclusiva e democratica, la didattica dell'italiano L2 è oggi uno strumento essenziale, un prerequisito fondamentale, perché per molti delle nostre alunne e dei nostri alunni che oggi animano le aule scolastiche, l'italiano non coincide con la lingua madre. La presenza di alunne e alunni con background migratorio non è più un'emergenza, non è più un problema da arginare e contenere, ma è diventata normalità, quotidianità. Da quello che è emerso, si potrebbe andare oltre, affermando che questa nuova normalità ha contribuito al ripensamento stesso della scuola e della sua azione didattica.

#### **4.4. Laboratorio di italiano L2**

Nell'estate 2023, per tutto il mese di luglio, sono stata l'insegnante di un gruppo composto da dodici alunne e alunni di età compresa tra gli otto e i nove anni, frequentanti o la classe terza o la classe quarta di diverse scuole primarie di San Michele e Borgo Santa Croce, due quartieri della zona est di Verona. Per la realizzazione del corso sono stati ripresi metodi e procedure tipiche degli approcci umanistici-affettivi, di quello comunicativo e quello funzionale. L'unione di questi approcci è stata scelta con l'obiettivo di rinforzare la competenza linguistica e quella comunicativa delle alunne e degli alunni, tenendo sempre conto delle loro caratteristiche psicologiche, intellettive e culturali. Questi metodi prevedono anche l'insegnamento attraverso la didattica ludica e la didattica laboratoriale. La didattica ludica è una tecnica che fa leva sulla motivazione, sulla curiosità e sul piacere ed è in grado di ridurre le resistenze degli studenti, dal momento che, mentre giocano, dimenticano che stanno svolgendo un'attività didattica e imparano. L'attenzione delle alunne e degli alunni è infatti focalizzata sull'obiettivo immediato del gioco e della sua dinamica, mentre i contenuti linguistici e didattici dell'attività proposta passano in secondo piano. La didattica ludica promuove la diversità di prospettive e incoraggia l'uso di un pensiero produttivo e creativo, anziché limitarsi a

quello riproduttivo. Giocare è un approccio metacognitivo allo studio, grazie al quale lo studente ricerca il proprio sapere autonomamente, consapevolmente e responsabilmente. In questo modo, le alunne e gli alunni hanno la possibilità di vivere un'«esperienza significativa di apprendimento»<sup>158</sup>.



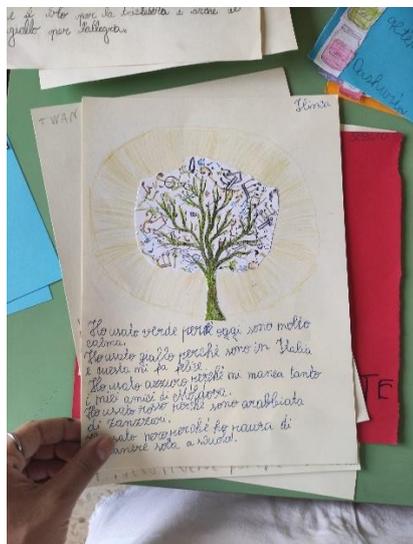
*Giochi linguistici, luglio 2023.*

La didattica laboratoriale, invece, mette al centro la manualità, utile per lo sviluppo delle abilità psicomotorie, delle capacità sensoriali e di osservazione. Lo studente diventa il protagonista dell'attività svolta, ossia della realizzazione di un prodotto. In questo modo lo studente utilizza e fa interagire le proprie abilità operative e cognitive alterni attività individuali e collettive sia coinvolto in un processo di ricerca e scoperta. Esistono stili

---

<sup>158</sup> C. C. Rogers, *Libertà dell'apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze, 1980, (ed. or. 1973).

cognitivi, intelligenze e contesti di provenienza differenti che possono emergere attraverso queste attività.



### *Didattica laboratoriale, luglio 2023*

Questi momenti, inoltre, comportano il lavorare in coppia o a piccoli gruppi e favoriscono la collaborazione, la condivisione e lo scambio delle proprie idee e il reciproco riconoscimento del lavoro svolto. È importante che questi momenti vengano inseriti ed alternati ai momenti di lavoro individuale

Le bambine e i bambini con cui ho lavorato avevano livelli linguistici differenti, compresi tra A2 (contatto/interazione) e B1 (intermedio). Per definire il livello linguistico di ogni alunna e alunno si deve far riferimento al *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (più comunemente noto come

QCER), ossia a quel è documento che «fornisce uno schema descrittivo completo della competenza linguistica e una serie di livelli comuni di riferimento (da A1 a C2), definiti in scale di descrittori, e più opzioni per la progettazione di curricoli e programmi per la promozione dell'educazione plurilingue e interculturale»<sup>159</sup>. Questo documento descrive ciò che deve imparare e quali abilità deve acquisire chi studia una lingua per comunicare con le persone che la parlano e delinea una sequenza graduata di livelli comuni che permettono di descrivere con precisione la conoscenza e la competenza raggiunta da chi sta imparando una lingua. Un altro documento fondamentale è il *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture*, o CARAP (acronimo del titolo originale *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et de cultures*), elaborato dal Centro Europeo delle Lingue Moderne di Graz. Questo strumento è stato per lo sviluppo della competenza plurilingue e pluriculturale – plurale, composita e dinamica – a cui fa riferimento il QCER. Il CARAP è forse meno conosciuto del precedente, per questo è interessante, e doveroso, ritagliare dello spazio per presentarlo. Secondo questo documento chi insegna oggi deve abbracciare delle attività di insegnamento-apprendimento in grado di coinvolgere contemporaneamente più lingue e culture, ponendosi quindi in prospettiva plurale. Questa prospettiva si contrappone a quella monolingue, singolare, classica, il cui obiettivo didattico è l'acquisizione di una sola lingua e, di conseguenza, una sola cultura, considerate in maniera autonoma e isolata da altre lingue e culture. Per parlare veramente di intercultura è quindi necessario adottare un approccio plurale cui fine ultimo è aiutare chi apprende a stabilire legami e relazioni tra lingue e culture diverse. Il CARAP è, a mio avviso, squisitamente antropologico perché «pone come obiettivo di insegnamento lo sviluppo della capacità di oltrepassare i limiti della propria visione del mondo aprendosi ad altri modi di conoscere, pensare ed agire. In un senso più esteso, mira altresì allo sviluppo della capacità di interpretare comparativamente altri modi di vivere, e di spiegarli a coloro che vivono diversamente»<sup>160</sup>. In sintesi, questo documento sottolinea che, seppur l'obiettivo principale sia l'acquisizione della L2, in questo caso l'italiano, l'azione didattica deve valorizzare il plurilinguismo per sviluppare atteggiamenti, attitudini e conoscenze circa

---

<sup>159</sup> Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, 2020 (ed. or, 1999), p.25.

<sup>160</sup> Centro Europeo delle Lingue Moderne, *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture*, Graz, 2014 (ed. or. 2007).

le lingue, le loro analogie e diversità, ossia tutte quelle competenze che oggi rappresentano i prerequisiti per una cittadinanza democratica e attiva, sviluppabili solo attraverso un'educazione veramente interculturale.

Per realizzare il laboratorio estivo noi docenti abbiamo la possibilità di scegliere un macro-argomento mensile comune, stabilendo per ogni settimana del corso quattro aspetti, ossia quattro input, da esplorare ed approfondire con le nostre alunne e i nostri alunni. Ad esempio, la scelta del macro-argomento per il laboratorio linguistico svolto con le bambine e i bambini del mio gruppo è ricaduta sul tema delle arti, in particolar modo la pittura, la musica, la danza e il teatro. Ovviamente, l'esplorazione delle tematiche e l'apprendimento dei contenuti linguistici devono essere pensati tenendo conto delle caratteristiche del gruppo classe a cui è indirizzato, come l'età e il livello linguistico. Per variare e rendere accattivanti le tematiche settimanali è possibile ed utile associare alle attività altri input didattici, come immagini, video, albi illustrati, canzoni, avendo cura di utilizzarli coerentemente con l'attività svolta e in modo approfondito. Occorre aprire una parentesi per chiarificare il concetto di input linguistico. L'input è, in linea generale, l'insieme degli elementi linguistici a cui l'apprendente è esposto. L'acquisizione di una lingua avviene attraverso l'esposizione a input comprensibili e questa esposizione deve seguire un ordine naturale. Questi due concetti sono il cuore della teoria del linguista Stephen Krashen<sup>161</sup>, secondo il quale l'acquisizione linguistica è efficace quando gli apprendenti sono esposti a un input comprensibile, ossia a un elemento linguistico che sia leggermente al di sopra del loro livello di competenza, ma comunque comprensibile attraverso il contesto e degli indizi non linguistici. Queste strutture vengono acquisite con un ordine prevedibile e naturale, il quale non necessariamente coincide con l'ordine in cui queste strutture vengono insegnate formalmente. Rispettare l'ordine naturale di acquisizione (per esempio, si inizia dal tempo presente, non dal passato; dal passato prossimo, non dal remoto; dalla forma affermativa, non da quella interrogativa, ecc.) significa adottare un percorso attento e graduato, in cui gli elementi linguistici si susseguono tra di loro, in cui le strutture acquisite diventano la condizione necessaria per l'acquisizione di quelle nuove.

---

<sup>161</sup> S. D. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice-Hall International, Englewood Cliffs, 1981.

Ogni settimana, quindi, si affronta una diversa sfida e, al contempo, si cerca di potenziare le competenze linguistiche. Questi laboratori sono pensati per imparare divertendosi anche perché è difficile pensare che le alunne e gli alunni, dopo un anno di scuola, abbiano voglia di imparare con le modalità che normalmente vengono usate in classe. Imparare e divertirsi è possibile solo se vi è una pianificazione adeguata delle attività solo attraverso la «costruzione di un itinerario che, in vista del conseguimento di determinati obiettivi, individui il metodo, le tecniche e i materiali didattici più adeguati per raggiungerli»<sup>162</sup>. Per questo motivo l'UDA (unità didattica di apprendimento) è uno strumento prezioso per la realizzazione di questi corsi, seppur realizzata in modi diversi da quelli standard. In questo corso, ogni UDA prevede tre momenti fondamentali: l'introduzione all'attività, lo svolgimento e la conclusione. L'introduzione non serve solo per presentare i contenuti dell'unità didattica che sta per iniziare, ma anche per motivare, far intuire e predisporre la classe. L'introduzione dell'argomento permette da una parte di recuperare le conoscenze pregresse e, al contempo, di stimolare la curiosità e la fantasia. Lo svolgimento invece, serve per analizzare, dedurre e capire. In questa fase le alunne e gli alunni entrano in contatto con le strutture e gli elementi linguistici e il docente deve essere in grado di indirizzare la loro attenzione sulle regolarità della lingua, affinché la classe ne deduca la logica e il funzionamento. La conclusione, infine, coincide con il momento della rielaborazione e della fissazione dei contenuti imparati, o comunque recuperati, durante la settimana. per rielaborare, riutilizzare e fissare i concetti.

Ad esempio, durante la prima settimana del laboratorio ci siamo dedicati alla scoperta della pittura. L'input linguistico è stato un albo illustrato per bambini, ossia *Rosso. Una storia raccontata da matita* di Michael Hall. Attraverso questo albo, le bambine e i bambini sono riusciti ad ampliare il loro lessico perché molti dei personaggi presenti hanno il nome di moltissimi colori, alcuni poco usati sia dai bambini che nel linguaggio comune. Dopo aver letto la storia in classe, una volta letta da me e una volta dalle alunne e dagli alunni, abbiamo discusso circa il significato della storia raccontata. Il protagonista, un pastello a cera, è avvolto nella sua etichetta, con su scritto "rosso". Fin da subito, anche loro hanno notato la presenza di qualcosa di strano: per quanto sull'etichetta ci sia scritto

---

<sup>162</sup> A. De Marco, *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma, 2000.



produrre una regola della lingua target. L'interlingua è caratterizzata da varie fasi attraverso cui passa l'apprendente, ognuna delle quali riflette un livello di competenza linguistica più avanzato rispetto alla fase precedente. Queste fasi presentano sequenze e ordini di difficoltà differenti e possono aiutare il docente a capire le eventuali difficoltà dello studente, a programmare esercizi ad hoc, a monitorare i suoi progressi e valutare diversamente ciò che produce. All'inizio, ad esempio, il ruolo della grammatica è praticamente nullo e lo studente è occupato a imparare parole singole, formule verbali non coniugate per la sopravvivenza. Solo successivamente entrano in gioco articoli e preposizioni, ossia elementi non indispensabili per la comprensibilità degli enunciati. Gli studenti rendono poi gradualmente sempre più complesse le loro interlingue, aggiungendo via via elementi grammaticali che utili per risolvere le proprie esigenze comunicative, secondo un ordine naturale. A differenza delle modalità di valutazione tradizionali, che descrivono negativamente le produzioni degli apprendenti di una seconda lingua, l'interlingua interpreta gli errori in modo positivo, come tentativi anche se sbagliati, di avvicinarsi alla regola della lingua d'arrivo. Il passaggio da errori a tentativi potrebbe «sembrare una differenza marginale, in realtà si tratta di un cambiamento di prospettiva radicale, con profonde implicazioni per la ricerca e la didattica. Infatti, questo modo di trattare le produzioni degli apprendenti promuove i sistemi di regole che ne sono alla base al livello di vere e proprie lingue, che devono essere studiate in quanto tali»<sup>164</sup>.

Per concludere l'attività settimanale, abbiamo realizzato un cartellone in cui abbiamo inserito le parti più importanti della storia, in modo da rielaborare e fissare i concetti e gli elementi linguistici, per questo abbiamo utilizzato frasi minime e semplici, con un ordine SVO (soggetto, verbo, oggetto), con i verbi al tempo presente. Questo il cartellone realizzato insieme:

---

<sup>164</sup> G. Pallotti, *La prospettiva dell'interlingua nella formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano, 1998, p.195.



Per realizzare al meglio il proprio progetto, l'organizzazione di ogni singola giornata deve essere pensata con cura. Come prima cosa, non bisogna sottovalutare l'accoglienza del gruppo, la quale non deve essere fatta solo i primi giorno di corso per la conoscenza reciproca, ma bisogna trovare, quotidianamente, un momento di confronto e di condivisione prima di iniziare le attività della giornata. È poi opportuno riprendere il lavoro svolto il giorno precedente, per trasmettere un senso continuità e favorire la consapevolezza delle alunne e degli alunni. Solo in un secondo momento è possibile concentrarsi sull'attività giornaliera. Quest'ultima deve essere presentata in modo accattivante per poter stimolare la curiosità e l'iniziativa nel gruppo. Alla fine della giornata è importante ritagliare del tempo per riflettere, per pensare al proprio pensiero, per fare ciò che John Flavell<sup>165</sup> definì metacognizione, ossia quella competenza trasversale con cui si diventa consapevoli dei propri processi cognitivi. La psicologa dell'educazione Ann Brown<sup>166</sup> ha dimostrato che le strategie metacognitive possono migliorare significativamente l'efficacia dell'apprendimento e che insegnare alle studentesse e agli studenti a riflettere sui loro processi di apprendimento rende più efficaci l'acquisizione di nuove conoscenze.

<sup>165</sup> J. H. Flavell, *Metacognitive aspects of problem solving*, in L. B. Resnick, *The nature of intelligence*, Hillsdale, NJ Erlbaum, 1976, pp. 231-236.

<sup>166</sup> A. Palincsar, A. Brown, *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities*, in *Cognition and instruction*, 1984, vol. 1, no. 2, pp. 117-175.

Il ripetersi delle azioni e delle attività nell'arco delle giornate e delle settimane, e la scansione, seppur con una certa elasticità, del tempo, rappresentano la routine della classe. Queste attività non devono essere sminuite perché sono un prerequisito importante ai fini dell'azione didattica. La creazione di una routine permette alla classe di orientarsi e di potenziare le competenze relazionali, comunicative, espressive, cognitive, dal momento che la essa crea delle situazioni autentiche dove la classe può immergersi nella lingua (fare lingua e fare con la lingua), aumentano così la motivazione e il senso di appartenenza del gruppo. Un altro aspetto che richiede cura e attenzione è lo spazio dell'apprendimento. L'aula, infatti, rappresenta «uno spazio attivo, che dovrebbe essere creato in base alle esigenze e alle relazioni che si instaurano tra gli studenti che lo abitano»<sup>167</sup>. L'aula, per le alunne e gli alunni, deve essere un mondo, una seconda casa, in cui tornare ogni giorno e in cui si possano sentire felici e parte di un progetto comune. Per creare questo spazio potrebbe essere utile decorare la classe con i lavori svolti dalla classe alunni, creare angoli espositivi e una zona con materiale da cancelleria facilmente raggiungibile da tutti. Per favorire le relazioni interclasse e la collaborazione bisognerebbe disporre i banchi da usare a ferro di cavallo, come nella seguente foto:



Banchi a ferro di cavallo, Gruppo classi terze e quarte, 5 luglio 2023.

L'ambiente, la routine e la creazione di un senso di appartenenza, infatti, influenzano quello che sempre il linguista Stephen Krashen<sup>168</sup> ha chiamato filtro affettivo. Il successo

---

<sup>167</sup> M. Memè, *Lo spazio e la scuola*, in A. Simonicca, *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, CISU, Roma, 2011, p. 335.

<sup>168</sup> S. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford, 1982.

dell'acquisizione della seconda lingua dipende da un importante fattore: la disposizione emotivo-affettiva dello studente, che può facilitare oppure ostacolare l'acquisizione. Il filtro affettivo si manifesta attraverso un atteggiamento non collaborativo, di chiusura e, a volte, perfino di mutismo. Questo filtro agisce come una sorta di barriera mentale che può impedire all'input linguistico di essere processato efficacemente dal cervello. Se il filtro affettivo è alto, a causa di ansia, mancanza di motivazione o bassa autostima, l'apprendimento sarà meno efficace. Invece, un filtro affettivo basso, caratterizzato da un ambiente rilassato, motivante e supportivo, facilita l'acquisizione della lingua. Tre sono le variabili affettive in grado di influenzare il processo di acquisizione linguistica: l'ansia, la motivazione e la fiducia in sé stessi. Situazioni di disagio rischiano di dare forma a una difesa psicologica, una barriera emotiva che viene alzata dall'apprendente che si frappone fra lui e la lingua da apprendere, impedendo un'acquisizione stabile e un corretto funzionamento della memoria. Gli insegnanti, quindi, hanno la possibilità di abbassare questa barriera, questo filtro, creando un ambiente positivo, incoraggiando la partecipazione attiva e adattando le lezioni agli interessi e alle necessità delle studentesse e degli studenti.

Decidere di organizzare un laboratorio per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua è un compito complesso e delicato. È come tessere una rete dove ogni filo deve essere saldamente legato agli altri per garantire un'integrazione armoniosa degli studenti stranieri nella comunità scolastica e sociale italiana. Il laboratorio di italiano L2 è un ambiente vivace e mutevole, sempre in trasformazione: il susseguirsi degli studenti nel corso dell'anno scolastico è una caratteristica unica che lo distingue da altri tipi di attività didattiche. Le attività svolte richiedono un'organizzazione continua e dettagliata per soddisfare le diverse esigenze comunicative degli studenti. È fondamentale partire dagli approcci umanistici, valorizzando le conoscenze pregresse, la cultura d'origine e le esperienze personali degli studenti per creare un ambiente di apprendimento rilassato e non stressante, dove gli studenti possano sviluppare fiducia nelle proprie capacità. Una strategia efficace è quella di strutturare il lavoro in unità di apprendimento, piuttosto che in singole lezioni, per adattarsi in modo flessibile alle diverse situazioni e ai vari contesti emotivi e psicologici degli studenti. Questo approccio permette al docente di coinvolgere e motivare anche studenti con background culturali e competenze linguistiche molto diverse. Il laboratorio di italiano L2 diventa così uno spazio progettato per facilitare

l'apprendimento, mettendo al centro lo studente con tutte le sue esperienze culturali ed emotive. Il ruolo dell'insegnante diventa quello di un tutor, una guida che propone attività stimolanti per favorire l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze.

#### ***4.4.1. Appendice***

Di seguito un breve appendice sull'impostazione del percorso modulare e del riepilogo delle attività settimanali, condiviso con i docenti curricolari delle mie alunne e dei miei alunni.

**Livello classe** → A2/B1 (secondo il Quadro Europeo di Riferimento)

**Funzioni linguistiche e comunicative principali** → Riordinare le azioni in ordine cronologico. Raccontare al presente e al passato fatti, esperienze ed abilità acquisite. Narrare la propria giornata.

**Strutture** → Passato prossimo dei verbi con l'ausiliare "essere". Passato prossimo dei verbi con l'ausiliare "avere". Uso di "prima", "poi" e "perché". Preposizioni semplici e articolate

**Lessico** → Relativo al mondo dell'arte, quali i colori, gli strumenti musicali, il teatro, etc. ad esso si aggiunge anche quello dell'attività quotidiana, delle emozioni e degli stati d'animo.

**Destinatari** → Bambine e bambini di 8 e 9, nati in Italia ma con lingua madre non italiana.

**Metodologia** → Approccio umanistico-affettivo basato su una didattica che prevede ampia interazione tra studenti e insegnante e centrata sui bisogni e sul vissuto dell'apprendente. Si ricerca inoltre una valorizzazione dell'apprendimento tra pari con reciproco scambio interculturale. Alternanza tra momenti di lavoro individuale, a coppie e di gruppo. Utilizzo della didattica ludica e laboratoriale

**Prerequisiti** → Competenze linguistiche comunicative già acquisite corrispondenti al livello A1/A2. Motivazione e disponibilità ad affrontare il tema proposto con riferimento al racconto di esperienze personali pregresse e al proprio vissuto.

**Rinforzo delle abilità** → Lettura, comprensione scritta e orale, rielaborazione orale, scrittura di brevi frasi e testi.

**Tempi e durata** → Sessanta ore circa.

**Risorse, strumenti e materiali** → Quaderni, penne, matite, pennarelli, tempere, cartoncini colorati di varie dimensioni.

**Riflessione e autovalutazione** → Alla fine di ogni attività lo studente è invitato a riflettere su che cosa ha imparato e se le attività proposte gli sono piaciute o meno.

RIEPILOGO SETTIMANA 1
Tema settimanale: La pittura
Input settimanale: Albo illustrato, <i>Rosso. Una storia raccontata da matita</i> , Michael Hall
Obiettivi linguistici: Comprensione → È in grado di comprendere informazioni chiare su argomenti relativi alla vita di tutti i giorni, riconoscendo sia il significato generale sia le informazioni specifiche, purché il discorso sia pronunciato con chiarezza in un accento piuttosto familiare. È in grado di leggere testi semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione. Produzione → È in grado di produrre una descrizione semplice di uno o più argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, strutturandola in una sequenza lineare di punti. Sa comunicare con discreta sicurezza su argomenti familiari. Scambia informazioni, le controlla e le conferma, fa fronte a situazioni meno frequenti e spiega perché qualcosa costituisce un problema. Su una gamma di argomenti familiari è in grado di scrivere testi coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte. È in grado di trasmettere informazioni e idee su argomenti sia astratti sia concreti, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con discreta precisione.
Strumenti e materiali: Quaderni, penne, matite, pennarelli, tempere, cartoncini colorati di varie dimensioni.
Esperienza condivisa: Creazione di un mandala con la pasta sale.
Prodotto conclusivo: Cartellone riassuntivo della storia letta in classe.
Descrizione delle attività più significative: Gioco di presentazione: lancio della pallina e presentazione. Autobiografia linguistica: l'alunno/a ha disegnato la propria sagoma, ha scritto su varie parti del corpo quali lingue parla e accanto al disegno ha scritto una piccola presentazione. Cartellone del gruppo "Artisti della fantasia" e cartellone delle regole. Tutti e due i cartelloni sono stati preceduti da un lavoro di brain storming comune. Cartellone plurilingue: come si dice "fantasia" nella tua lingua? Lettura dell'albo e creazione di una serie di vignette + descrizione delle vignette. Cartellone riassuntivo della storia letta in classe (scrittura collettiva).

RIEPILOGO SETTIMANA 2
Tema settimanale: La musica
Input settimanale: Albo illustrato: <i>I colori delle emozioni</i> , Anna Llenas.
Obiettivi linguistici: Comprensione → È in grado di comprendere informazioni chiare su argomenti relativi alla vita di tutti i giorni, riconoscendo sia il significato generale sia le informazioni specifiche, purché il discorso sia pronunciato con chiarezza in un accento piuttosto familiare. È in grado di leggere testi semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione. Produzione → È in grado di produrre una descrizione semplice di uno o più argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, strutturandola in una sequenza lineare di punti. Sa comunicare con discreta sicurezza su argomenti familiari. Scambia informazioni, le controlla e le conferma, fa fronte a situazioni meno frequenti e spiega perché qualcosa costituisce un problema. Su una gamma di argomenti familiari è in grado di scrivere testi coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte. È in grado di trasmettere informazioni e idee su argomenti sia astratti sia concreti, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con discreta precisione.
Strumenti e materiali: Quaderni, penne, matite, pennarelli, tempere, cartoncini colorati di varie dimensioni. Albo illustrato: <i>Tu sei musica</i> , Elisa Vincenzi e Ilaria Braiotta per lettura e metacognizione.
Esperienza condivisa: Creazione di strumenti con materiali di recupero.
Prodotto conclusivo: Cartellone delle emozioni
Descrizione delle attività più significative: Cartellone plurilingue: come si dice musica nella tua lingua? Cartellone sugli strumenti musicali: l'alunno/a, insieme ai suoi compagni, ha ricostruito i nomi degli strumenti a partire da sillabe preparate dalla docente, ha associato il nome dello strumento all'immagine. Con questo materiale è stato poi realizzato un cartellone. I barattoli delle emozioni: la docente ha stampato i barattoli delle emozioni e l'alunno ha colorato il barattolo con il colore adeguato. L'albero delle emozioni: l'alunno/a ha colorato un albero musicale; ha usato i colori per esprimere le proprie emozioni e la propria personalità. Vicino al disegno ha scritto il motivo per cui ha scelto determinati colori. Cartellone attività comune (strumenti creati da materiale di recupero): disegno degli strumenti realizzati e descrizione scritta della procedura per la realizzazione. Cartellone delle emozioni: l'alunno/a ha dipinto insieme ai propri compagni le emozioni scaturite dalle varie canzoni proposte dalla docente.

RIEPILOGO SETTIMANA 3
Tema settimanale: La danza
Input settimanale: Albo illustrato: <i>Viva la danza</i> , Didier Lévy e Magali Le Huche
Obiettivi linguistici: Comprensione → È in grado di comprendere informazioni chiare su argomenti relativi alla vita di tutti i giorni, riconoscendo sia il significato generale sia le informazioni specifiche, purché il discorso sia pronunciato con chiarezza in un accento piuttosto familiare. È in grado di leggere testi semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione. Produzione → È in grado di produrre una descrizione semplice di uno o più argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, strutturandola in una sequenza lineare di punti. Sa comunicare con discreta sicurezza su argomenti familiari. Scambia informazioni, le controlla e le conferma, fa fronte a situazioni meno frequenti e spiega perché qualcosa costituisce un problema. Su una gamma di argomenti familiari è in grado di scrivere testi coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte. È in grado di trasmettere informazioni e idee su argomenti sia astratti sia concreti, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con discreta precisione.
Strumenti e materiali: Quaderni, penne, matite, pennarelli, tempere, cartoncini colorati di varie dimensioni. Visione di video delle danze popolari tipiche degli alunni presenti in classe. Canzone <i>Gioca Jouer</i> e gioco sulle categorie grammaticali → dividere i verbi dai nomi, trasformare i nomi in verbi e viceversa quando è possibile. In un secondo momento associazione verbo e preposizione più adatta.
Esperienza condivisa: Uscita didattica alla scoperta del quartiere. Caccia al tesoro a scuola: ogni tappa prevedeva una prova (indovinelli, anagramma etc) collegata alle tematiche affrontate.
Prodotto conclusivo: Cartellone plurilingue → "Danza".. come si dice nella tua lingua?
Descrizione delle attività più significative: Gioco di categorizzazione grammaticale. Ballo in classe. Body percussion. Yoga e acro-sport. Lettura albo illustrato e riassunto orale. Ricostruzione tramite immagini dell'albo letto insieme.

RIEPILOGO SETTIMANA 4
Tema settimanale: Il teatro
Input settimanale: Cruciverba sul teatro
Obiettivi linguistici: Comprensione → È in grado di comprendere informazioni chiare su argomenti relativi alla vita di tutti i giorni, riconoscendo sia il significato generale sia le informazioni specifiche, purché il discorso sia pronunciato con chiarezza in un accento piuttosto familiare. È in grado di leggere testi semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione. Produzione → È in grado di produrre una descrizione semplice di uno o più argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, strutturandola in una sequenza lineare di punti. Sa comunicare con discreta sicurezza su argomenti familiari. Scambia informazioni, le controlla e le conferma, fa fronte a situazioni meno frequenti e spiega perché qualcosa costituisce un problema. Su una gamma di argomenti familiari è in grado di scrivere testi coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte. È in grado di trasmettere informazioni e idee su argomenti sia astratti sia concreti, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con discreta precisione.
Strumenti e materiali: Quaderni, penne, matite, pennarelli, tempere, cartoncini colorati di varie dimensioni.
Esperienza condivisa: Preparazione della festa finale.
Prodotto conclusivo: Spettacolo finale.
Descrizione delle attività più significative: Cruciverba sul teatro. Creazione delle maschere per lo spettacolo finale Creazione degli inviti per i genitori. Danza haka, insegnata ai bambini delle elementari dai ragazzi di 1 e 2 media. Gioco teatrale: gli alunni, in cerchio, fingono di lanciarsi delle palle colorate. A seconda del colore, segue un'azione (battere le mani, battere un piede, fare un salto). Creazione della maschera da usare durante lo spettacolo.

## Conclusione

Questa tesi ha indagato in profondità le problematiche e gli aspetti positivi dell'educazione interculturale nelle scuole italiane, concentrandosi in particolar modo sulle esperienze di studentesse e studenti con background migratorio. L'obiettivo principale è stato quello di fornire una visione completa e dettagliata delle sfide e delle opportunità che caratterizzano oggi la nostra scuola e, in generale, la nostra società. Al di là della barriera linguistica, ostacolo a mio avviso solo iniziale, le problematiche emerse da questo studio, quelle che richiedono una riflessione consapevole ed un'azione efficace sono altre.

Tra queste, la segregazione scolastica emerge come una criticità rilevante: molti studenti si trovano spesso concentrati in specifiche scuole o classi, prevalentemente in istituti situati in aree urbane periferiche o socialmente ed economicamente svantaggiate. Questo fenomeno, alimentato da pregiudizi, stereotipi e atteggiamenti discriminatori, contribuisce a creare ambienti educativi poco eterogenei, limitando le opportunità di interazione e scambio culturale tra studenti di diversa provenienza. La mancanza di una distribuzione equilibrata, infatti, impedisce la creazione di contesti realmente inclusivi e integrati, ostacolando il processo di integrazione culturale e sociale. Problema altrettanto grave è la dispersione scolastica: gli studenti con background migratorio sono spesso più vulnerabili all'abbandono scolastico prematuro a causa di diverse difficoltà: barriere linguistiche, condizioni socioeconomiche precarie, e mancanza di sostegno adeguato da parte delle istituzioni scolastiche e delle comunità locali. Questo fenomeno, frutto di azioni educative non adeguate, riduce drasticamente le loro opportunità future, sia in termini di istruzione ma anche di inserimento nel mondo del lavoro, perpetuando così cicli di esclusione e marginalizzazione. È fondamentale promuovere la distribuzione equilibrata degli studenti migranti nelle scuole e sviluppare strategie di sostegno personalizzate per prevenire l'abbandono scolastico. Allo stesso tempo, è cruciale valorizzare e potenziare gli aspetti positivi dell'educazione interculturale, incoraggiando pratiche che promuovano l'apertura verso la diversità e l'accoglienza. Solo attraverso un approccio integrato e inclusivo sarà possibile garantire un'educazione equa e di qualità per tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background migratorio, contribuendo così alla costruzione di una società più giusta e inclusiva.

D'altro canto, le scuole hanno iniziato a ripensare a sé stesse in un'ottica interculturale. Questo ripensamento ha generato effettivi positivi e significativi, che meritano di essere valorizzati e potenziati. Le scuole che riescono a creare ambienti educativi inclusivi e multiculturali offrono agli studenti l'opportunità di sviluppare una maggiore apertura verso la diversità. L'interazione quotidiana con compagni di diverse culture favorisce la comprensione reciproca, il rispetto e la tolleranza, contribuendo alla formazione di cittadini globali più consapevoli e responsabili. Inoltre, un contesto scolastico accogliente e inclusivo può migliorare significativamente non solo il rendimento scolastico ma altresì il benessere emotivo e psicologico degli studenti, rafforzando il loro senso di appartenenza e la loro motivazione. Adottare pratiche interculturali efficaci, come programmi di mediazione culturale, tutoraggio linguistico e attività extracurricolari inclusive, significa dimostrare come e quanto sia possibile trasformare la diversità culturale in una risorsa educativa. L'educazione interculturale non favorisce solo l'inclusione e l'accoglienza, ma è in grado di arricchire l'esperienza educativa di tutti gli studenti, promuovendo un clima scolastico positivo e cooperativo.

Affrontare tutte queste problematiche richiede un impegno concertato da parte delle istituzioni, degli educatori e della comunità per garantire che ogni studente, indipendentemente dal proprio background, abbia accesso a un'educazione di qualità e inclusiva. Solo attraverso un approccio orientato al cambiamento si potrà realizzare il pieno potenziale dell'educazione interculturale, costruendo una società più equa, giusta e coesa. L'investimento in un'educazione interculturale arricchisce l'intero tessuto sociale, preparandolo ad affrontare le sfide di un mondo sempre più interconnesso e diversificato.

Questo cambiamento è una sfida significativa per il sistema scolastico italiano, ma anche una straordinaria opportunità di arricchimento e innovazione. Le scuole, attraverso il loro impegno quotidiano, stanno contribuendo a costruire un futuro in cui le diversità culturali non siano viste come un ostacolo, ma come una risorsa preziosa per la crescita personale e collettiva. Le sfide della scuola sono ancora molte: ancora oggi la segregazione scolastica e la dispersione sono due problematiche molto importanti della nostra società e influenzano negativamente il percorso educativo, nonché di vita, di alcuni studenti. Solo attraverso un impegno concreto, costante e sinergico è possibile costruire una società più equa e coesa, dove ogni individuo ha la possibilità di realizzare pienamente il proprio potenziale. Tuttavia, nel corso della mia ricerca, ho anche avuto

L'opportunità di vedere che non esiste una sola faccia della medaglia e che le nostre aule scolastiche sono dei piccoli mondi, dei luoghi vibranti di reciproco scambio e di incontro, in cui le differenze vengono percepite come occasioni di arricchimento personale e collettivo. Il più delle volte, dalle nostre studentesse e dai nostri studenti, la diversità non viene percepita come un fattore divisivo perché essa per loro è normalità, e dovrebbe essere così per tutti. Il dialogo interculturale, la condivisione di esperienze e la costruzione di legami solidi tra tutti coloro che animano le aule scolastiche sono fondamentali per promuovere una cultura di inclusione e di rispetto reciproco all'interno della scuola. Questi piccoli mondi non potrebbero rompere solo le barriere culturali e sociali ancora oggi presenti, ma potrebbero contribuire a trasformare, o quanto meno a migliorare, la società di domani. Le sfide sono molteplici e richiedono risposte integrate. La formazione continua degli insegnanti emerge come una priorità cruciale per garantire l'efficacia delle strategie didattiche che rispondono alle necessità linguistiche e culturali degli alunni migranti ed è proprio per questo motivo che ogni insegnante, non solo quello di italiano, deve approfondire la didattica dell'italiano come lingua seconda, un insegnamento diventato cruciale, non solo per l'apprendimento delle materie scolastiche, ma anche per l'integrazione e la costruzione di legami di amicizia e solidarietà tra i ragazzi. Allo stesso tempo, politiche educative mirate sono essenziali per sostenere l'integrazione linguistica e culturale fin dalle fasi iniziali dell'inserimento scolastico. Solo attraverso una riflessione continua e interventi pratici è possibile consolidare un sistema educativo che valorizzi appieno la ricchezza della diversità culturale presente nelle nostre scuole. Solo attraverso un impegno costante e collaborativo tra istituzioni, insegnanti, famiglie e comunità, possiamo costruire un ambiente scolastico autenticamente inclusivo e rispettoso, capace di supportare ogni studente nel raggiungimento del suo pieno potenziale educativo e umano.

L'educazione interculturale, integrata nel tessuto educativo, non solo arricchisce il percorso formativo degli studenti migranti, ma promuove anche la sensibilizzazione e l'empatia tra tutti gli studenti. Questo approccio non si limita alla coesistenza, ma nutre un apprendimento profondo e collaborativo, contribuendo a costruire una società più coesa e umana. L'educazione interculturale non è solo un'opportunità educativa, ma una necessità umana imperativa per affrontare le sfide globali del nostro tempo. Credo fermamente che la scuola abbia il potenziale per diventare un motore di cambiamento

sociale positivo, dove ogni studente possa sentirsi parte di una comunità che accoglie e valorizza la diversità. Costruire ponti di comprensione e solidarietà è importante per superare le barriere culturali e linguistiche. Questo non solo migliora le prospettive educative individuali, ma contribuisce anche a promuovere una società più giusta, inclusiva ed empatica, dove la diversità è celebrata come una risorsa e non come una divisione.

Quando si conclude un percorso, qualunque esso sia, è difficile capire quale finale trovare per renderlo significativo e autentico. Proprio per questo motivo ho scelto di scrivere la mia tesi di laurea concentrandomi sul mio lavoro, ossia su ciò che più mi appassiona: l'insegnamento. Grazie a questa ricerca, in cui ho adottato uno sguardo decentrato e indossato le vesti di un'etnografa, ho avuto l'opportunità di sperimentare un profondo viaggio di crescita personale e professionale. Ho capito e compreso che insegnare, oggi, non è più solo una trasmissione di conoscenze, ma è un continuo confronto con la ricchezza scaturita dalla diversità delle esperienze, delle opinioni e dei modi di vedere il mondo di ogni studentessa e studente. Ognuno di loro è una finestra aperta su un nuovo mondo da esplorare. Attraverso il dialogo e la condivisione reciproca, è possibile costruire ponti di comprensione e rispetto, per superare barriere linguistiche e culturali e per creare un ambiente educativo inclusivo e accogliente. Guardando indietro, posso dire con certezza che i momenti più significativi del mio lavoro non sono stati solo quelli in cui ho visto i miei studenti crescere accademicamente, ma soprattutto quando ho visto il loro crescente rispetto per le diversità e la loro capacità di lavorare insieme nonostante le differenze. Ogni giorno, ho la fortuna di essere circondata da giovani menti che mi ispirano e mi insegnano tanto quanto insegno io loro. Questo percorso non è stato senza sfide, ma ogni sfida ha rappresentato, e ancora oggi rappresenta, un'opportunità di miglioramento. Da quando insegno, infatti, mi accompagna sempre la stessa domanda: "cosa possiamo fare noi insegnanti, noi educatori, per garantire ai nostri studenti quei mezzi che permetteranno loro di costruire una società migliore, più interconnessa?". Credo che questa domanda mi accompagnerà ancora per molto e grazie a questa mia ricerca oggi ho i mezzi, gli strumenti e le conoscenze per mettermi in discussione e migliorarmi ogni giorno.

## **Ringraziamenti**

In primo luogo, vorrei ringraziare le bambine, le ragazze, i bambini e i ragazzi che ho incontrato durante questi primi anni di insegnamento e anche tutti quelli che incontrerò. La scuola è un mondo meraviglioso. Il mio lavoro è meraviglioso. È un mondo in cui ancora mi muovo incerta poiché il mio percorso come insegnante è appena iniziato, ma credo che questa incertezza mi guiderà in modo tale da potermi migliorare, giorno dopo giorno, classe dopo classe. Sono grata che, ancora oggi, quella mia studentessa mi animi ancora, quella ragazza che era incline alla critica e amava osservare tutto con attenzione. Oggi sono ancora quella studentessa, anche se alcuni potrebbero dire che non è così perché sono dall'altra parte dell'aula. Non mi sento affatto distante dai miei studenti; al contrario, sento che osservandoli attentamente e ascoltandoli saranno loro a mostrarmi e illuminarmi la strada da seguire.

In secondo luogo, vorrei ringraziare sentitamente il mio relatore, il professore Paolo Grassi che, grazie al suo corso di Antropologia Culturale, mi ha insegnato ad osservare il mondo intorno a me con uno sguardo del tutto nuovo, capace di mettere in discussione tutto e tutti, anche me stessa. Durante questa ricerca, ha saputo guidarmi, con pazienza, interesse e dedizione e che ha voluto accompagnarmi in questo viaggio così importante, tanto difficoltoso quanto appagante, nonostante abbia iniziato ad insegnare in un'altra Università. La ringrazio profondamente per tutto ciò che mi ha insegnato e trasmesso.

Un ringraziamento speciale anche alla mia correlatrice, la professoressa Elena Maria Duso, docente di didattica dell'italiano, che mi ha aiutata con i suoi consigli e mi ha dedicato tempo nonostante i suoi numerosi impegni accademici e non.

Vorrei poi ringraziare Marzia e Giuseppe, i miei genitori, coloro che mi hanno sempre amata, spronata e incoraggiata e che mi hanno insegnato l'indipendenza, la testardaggine e la curiosità, tutte quei pregi nonché difetti che non solo mi hanno permesso di concludere il mio percorso di studi, ma anche di realizzare i miei sogni e raggiungere i miei obiettivi. Grazie per avermi insegnato che bisogna lottare, sempre, ad ogni costo.

Vorrei poi ringraziare mia nonna Graziella e mia nonna Maria, le mie amiche Matilda e Kristina e tutte quelle persone che mi sono sempre state accanto e che hanno sempre avuto parole gentili e di conforto.

Per ultimo, non per importanza, vorrei ringraziare Francesco, la persona che da otto anni ha cambiato e migliorato la mia vita, colui che mi ha insegnato l'arte della felicità e della leggerezza e che ogni giorno, giorno dopo giorno, continua a supportarmi sopportarmi e, soprattutto, ad amarmi. Grazie per avermi insegnato che la vita non è solo bianco e nero e che, al contrario, è animata da mille colori e sfumature bellissime. Grazie per essere, come ti dico sempre, il mio punto di riferimento e non solo perché sei più alto di me.

## **Bibliografia:**

- Appadurai A., 2001 (ed. or. 1996), *Modernità in polvere*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2022, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*.
- Baker C., 1993, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Bak T. H. et al., 2014, *Does Bilingualism Influence Cognitive Aging?*, in *Annals of Neurology*, vol. 75, n. 6, pp. 959-963.
- Balboni P. E., 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Bandura A., 2012, *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*, Centro Studi Erikson, Trento.
- Benadusi M., 2013, *Il segreto di Cybernella. Governance dell'accoglienza e pratiche locali di integrazione educativa*, Euno edizioni, Leonforte.
- Benadusi M., 2017, *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Editpress, Firenze.
- Benedict R., 2010 (ed. or. 1934), *Modelli di cultura*, Editori Laterza, Roma.
- Biscoffi A., 2009, *Relativismo culturale: in difesa di un pensiero libero*, UTET, Torino.
- Bloomfield L., 1996 (ed. or. 1933), *Il linguaggio*, Il Saggiatore, Firenze.
- Bonetti R., 2014, *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*, Seid Editori, Firenze.
- Bourdieu P., Passeron, J. C., 1972 (ed. or. 1970), *La riproduzione. Teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione della cultura*, Editori riuniti, Milano.
- Centro Europeo delle Lingue Moderne, 2014 (ed. or. 2007), *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture*, Graz.
- Cesareo V., 1997, *Studi e riflessioni per lo sviluppo del dialogo interculturale*, in C. Demarchi, N. Papa, N. Storti, *Per una città delle culture. Dialogo interculturale e scuola, Atti del Convegno Nazionale 8-9 maggio 1997*, Quaderni ISMU 3/1998.

- Consiglio d'Europa, 2020 (ed. or, 1999), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*.
- Cummins J., Swain M., 1986, *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*, Longman, Londra.
- Cummins J., 2000, *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters Ltd, Bristol.
- D'orsi L., 2017, Antropologia, educazione e multiculturalismo, in F. Dei, *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, Pacini editore, Pisa, pp. 41-70.
- Davidson A. L., 1996, *Making and Molding Identity in Schools: Students Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement*, Albany, N.Y., State University of New York Press.
- De Marco A., 2000, *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma.
- Demetrio D., Favaro G., 1992, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, Firenze, La Nuova Italia.
- Eldering L., 1996, *Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective*, in *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 27, n. 3, pp. 315–30.
- Erikson F., 1993, *Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement*, in *Minority education: anthropological perspective*, Norwood, Ablex Publishing Corporation, pp. 27-52.
- Fabietti U., 2004, *Elementi di antropologia culturale*, Mondadori Università, Milano.
- Flavell J. H., 1976, *Metacognitive aspects of problem solving*, in L. B. Resnick, *The nature of intelligence*, Hillsdale, NJ Erlbaum, pp. 231–236.
- Fooley, D. E., 1991, *Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic School Failure*, in *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 22, n. 1, pp. 60–86.
- Garcia O., 2009, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Wiley-Blackwell, Malden.
- Galli C., 2006, *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*, Il Mulino, Bologna.
- Garraffa M., Sorace A., Vender M., 2020, *Il cervello bilingue*, Carocci, Firenze.

- Gearing F., Sangree L., 1979, *Toward a cultural theory of education and schooling*, The Hague, Mouton.
- Gobbo F., 2000, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma.
- Gobbo F., Gomes A. M., 2003, *Etnografia nei contesti educativi*, Cisu, Roma.
- Gobbo F., 2008, *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma.
- Greenberg F., Lippold, M. A., 2013, *Promoting healthy outcomes among youth with multiple risks: Innovative approaches*, in *Annual Review of Public Health*, n. 34, pp. 253–270.
- Guolo R., 2009, *Modelli di integrazione culturale in Europa*, in *Le nuove politiche per l'immigrazione. Sfide e opportunità*, Convegno di Asolo.
- Herskovitz M. J., 1948, *Man and his work*, Alfred a Knopf Inc, New York.
- Krashen S. D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice-Hall International, Englewood Cliffs.
- Krashen S. D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
- Lave J., Wegner E., 2006 (ed. or. 1991), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva*, Erickson, Trento.
- Lenneberg E. H., 1967, *Biological Foundations of Language*, Wiley, New York.
- Levorato C. M., Marini A., 2019, *Il bilinguismo in età evolutiva. Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi*, Erickson, Trento.
- Lewis O., 1966 (ed. or. 1961), *I figli di Sanchez. Autobiografia di una famiglia messicana*, Mondadori, Milano.
- Malighetti R., Molinari A., 2016, *Il metodo e l'antropologia. Il contributo di una scienza inquieta*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- McDermott R., Varenne H., 1999, *Successful Failure. The school America builds*, Taylor & Francis inc, Milton Park, Abingdon.
- McLaren P., 1986, *Schooling as a ritual performance. Toward a political economy of educational symbols and gestures*, Routledge, London.
- MIUR, 2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

- Ogbu J., 1978, *Minority education and easte. The american system in cross-cultural perspective*, Academic Press, New York.
- Ogbu J., *Educazione e stratificazione sociale*, in Gobbo F., 1996, *Antropologia dell'educazione: scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Unicopli, Milano.
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità, MIUR, 2018, *Diversi da chi?*.
- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità, MIUR, 2022, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*.
- Pacchi C., Ranci C., 2017, *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano.
- Pallotti G., 1998, *La prospettiva dell'interlingua nella formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- Piasere L., 2010, *A scuola. Tra antropologia e educazione*, SEID editori, Firenze.
- Piasere L., 2014, *Etnografie nelle/delle scuole*, in *L'Uomo Società Tradizione Sviluppo*, n. 2 pp. 125-140.
- Pieke F., 1991, *Chinese Educational Achievement and "Folk Theories of Success"*, in *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 22, n. 2, pp. 162-180.
- Provincia autonoma di Trento, 2012, *Inserimento e integrazione degli studenti stranieri. Linee guida per le istituzioni scolastiche e formative della Provincia di Trento*, Trento.
- Remotti F., 2011, *Cultura: dalla complessità all'impovertimento*, Laterza, Roma.
- Ricerca e didattica dell'italiano a stranieri, Laboratorio ITLAS, <https://www.italis.it/alias/saggi>.
- Rogers C. C., 1980 (ed. or. 1973), *Libertà dell'apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze.
- Selinker L., 1972, *Interlanguage*, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 10 n. 3, pp. 209-231.
- Simonicca A., 2011, *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, CISU, Roma.

- Sorzio P., 2005, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma.
- Spindler G. D., 1974, *Education and cultural process. Anthropological approaches*, Holt Rinehart e Winston, New York.
- Taguieff P. A., 1998, *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Taylor E. B., 2016 (ed. or. 1871), *Primitive Culture. Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language art and custom*, Dover Publications Inc, Mineola.
- Tessan M., 2020, *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*, Zanichelli, Bologna.
- Troncarelli D., La Grassa M., 2018, *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, Il Mulino, Bologna.
- Wills P., 1983 (ed. or. 1977), *Imparare a lavorare. Come i ragazzi della classe operaia diventano lavoratori*, Feltrinelli, Milano.
- Wolcott H. J., 2003 (ed. or. 1973), *The man in the principal's office. An Ethnography*, AltaMira Press U.S., Lanham.