



UNIVERSITA' DEGLI STUDI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia,  
Sociologia, Pedagogia e Psicologia  
Applica

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

L'interpretazione del punto di vista dei bambini e le bambine della  
scuola primaria sull'alterità culturale e sulla pelle nera tra stereotipi e  
pregiudizi

Relatore: Luca Agostinetto

Correlatrice: Lisa Bugno

Laureanda: Cecilia Artuso

Matricola: 1202303

Anno accademico: 2022-2023

## Indice

1. COS'E' LA PEDAGOGIA INTERCULTURALE .....	6
1.1 Il contesto nel quale si inserisce l'intercultura .....	6
1.2 Le diverse risposte alla società multiculturale .....	8
1.3 Come si realizza l'intercultura.....	11
1.4 Quali sono i fini della pedagogia interculturale.....	12
1.5 Le condizioni per realizzare l'intercultura .....	14
1.6 Qual è la situazione del caso migratorio in Italia?.....	18
1.6.1 Peculiarità del caso italiano .....	18
1.6.2 Situazione dell'immigrazione in Italia .....	18
1.6.3 Evoluzione delle migrazioni in Italia .....	20
1.6.4 Presenza di alunni con cittadinanza non italiana all'interno della scuola italiana.....	21
1.6.5. Documentazione interculturale in Italia .....	22
1.7 Il progetto interculturale all'interno della scuola .....	24
1.8 Come spiegare l'intercultura ad un bambino? .....	29
2. CULTURA, IDENTITA' E STEREOTIPI .....	30
2.1 La cultura.....	30
2.2 Le seconde generazioni.....	33
2.3. Il concetto di identità e le difficoltà che le seconde generazioni incontrano nella sua definizione.....	35
2.4 La dispercezione sociale in Italia .....	39
2.5 I pregiudizi e gli stereotipi.....	42
2.6 Gli stereotipi etnici ed il razzismo.....	45
2.7 I pregiudizi sono stabili nel tempo? .....	51
2.8 Il colorismo.....	53
2.9 I pregiudizi e gli stereotipi nei bambini.....	54
3. DIAMO LA PAROLA AI BAMBINI .....	57
3.1 Il progetto di ricerca "La pelle giusta" .....	57
3.2.1 Analisi dei testi .....	61
3.2.2 Raccolta dei dati all'interno dei testi.....	62
3.3 Le risposte dei bambini .....	65
3.3.1 Risposte generali .....	65
3.3.2 Risposte emotive.....	70

<b>3.3. 3. Risposte sociali</b> .....	76
<b>3.3.4 Le risposte razionali</b> .....	80
<b>3. 4 Gli stereotipi nei testi dei bambini nel 2022</b> .....	84
<b>3. 4. 2. .... e nel 1995</b> .....	88
<b>4 CONCLUSIONI</b> .....	92
<b>4. 1 Conclusioni sulla ricerca:</b> .....	92
<b>4.2 Come si può approfondire la ricerca?</b> .....	94
<b>4.3 Le mie riflessioni</b> .....	95
Bibliografia .....	98
Allegati.....	102

## INTRODUZIONE

Novembre 2018. Avevo appena iniziato il mio percorso universitario e ricordo di essere rimasta particolarmente colpita da un corso chiamato “pedagogia interculturale” e mentre ne seguivo le lezioni continuavo a pensare: “io la tesi la farò su questo!”.

Maggio 2021. Dopo quasi quattro anni scelgo di contattare il professore di intercultura Luca Agostinetti e dare avvio alla mia tesi.

La ragione di questa scelta è che i miei studi mi hanno resa ancora più consapevole di come l'intercultura sia un aspetto imprescindibile per un insegnante. Infatti, la presenza di studenti stranieri in Italia è una realtà ormai nota; insegnanti ed educatori si confrontano ogni giorno con la complessità di contesti educativi sempre più culturalmente diversificati e si trovano a dover fronteggiare le difficoltà che da essi emergono (Favaro, 2002).

In questa tesi cercherò di esplicitare quale sia il punto di vista dei bambini sull'alterità culturale. Come futura insegnante non posso non domandarmi quanta importanza i bambini diano al colore nero della pelle e se pensino tramite stereotipi o pregiudizi. Per rispondere a queste domande mi avvarrò dei testi scritti dagli alunni di quattro classi di quarta e quinta elementare della provincia padovana.

L'analisi complessiva di questi aspetti richiede di allargare l'orizzonte ad una prospettiva più ampia. Per questo il primo capitolo della mia tesi definisce la pedagogia interculturale, analizzandone i costrutti teorici alla base e il panorama socioculturale in cui prende vita, per arrivare ad indagare i suoi risvolti pratici in abito scolastico.

Il secondo capitolo sviluppa alcune tematiche di stampo antropologico che ritengo fondamentali per un insegnante che intenda definirsi “interculturale”.

Tra queste incontreremo:

- la definizione del concetto di cultura;

- il concetto di identità ad esso associato;
- le difficoltà nella definizione dell'identità in particolare nelle seconde generazioni;
- gli stereotipi ed i pregiudizi;
- Il pregiudizio etnico;
- il colorismo.

Infine, il terzo capitolo sarà dedicato completamente all' analisi condotta sui testi degli alunni di quarta e quinta elementare e al confronto dei risultati emersi dalla mia ricerca con quelli di una analisi simile condotta alla fine degli anni Novanta da Tabet, allo scopo di valutare quali cambiamenti siano avvenuti nel corso degli anni.

## 1. COS'E' LA PEDAGOGIA INTERCULTURALE

L'obiettivo di questo primo capitolo è cercare di capire i processi che caratterizzano la pedagogia interculturale attraverso l'approfondimento delle basi teoriche e pratiche che la contraddistinguono per comprendere le sue possibili applicazioni didattiche all'interno della scuola italiana.

### 1.1 Il contesto nel quale si inserisce l'interculturale

I primi ad aver delineato i punti focali del discorso interculturale sono stati il Consiglio d'Europa ed i lavori di Porcher e Abdallah Preteille nei quali «l'apertura all'altro diviene un elemento essenziale di ogni pratica pedagogica» (Portera, 2012, p. 31).

Preteille definisce i tre assi fondamentali dell'interculturale.

Il primo è l'asse soggettività-intersoggettività che considera il movimento come caratteristica essenziale della cultura e propone un processo di oggettivazione nel quale le culture esercitano un influsso sulle singole persone.

Il secondo è l'asse identità-alterità ossia la dialettica io-altro, nella quale l'altro assume il ruolo di "specchio" e quindi non è in opposizione, in contrasto, ma come "materiale di costruzione" permette di strutturare, attraverso un processo di interferenza, l'altro-io.

Infine, l'asse differenza-universalità in cui l'identità viene definita in relazione alla differenza tra io ed altro, della quale vengono considerate le prospettive e le ambiguità (Portera, 2013).

Il dibattito sul concetto di intercultura comincia a svilupparsi a partire dagli anni Settanta, periodo in cui sta definitivamente tramontando la decolonizzazione e si stanno originando le dinamiche della terza fase della globalizzazione (Treccani, 2010).

Bourdieu definisce quest'ultima come «la forma più completa dell'imperialismo, quella che consiste nel tentativo di una determinata società di universalizzare la propria particolarità istituendola tacitamente a modello universale» (Bourdieu, 2001, p. 95).

La globalizzazione diventa perciò «un processo di unificazione, una forma di macro assimilazione, una tendenza che annienta le differenze e accantona individui e comunità nelle periferie dell'esclusione» (Milan, 2020, p. 30).

Nella società globalizzata le interconnessioni sono rapidissime ed in questo modo i cambiamenti che avvengono in una determinata parte del mondo non possono essere più pensati come eventi localizzati, poiché i loro effetti possono originare cambiamenti in qualsiasi altra parte del mondo (Agostinetti, 2022).

Tali processi sono molto complessi e investono ambiti sociali nettamente differenziati: l'economia, le comunicazioni di massa, la politica interna e internazionale, l'ecologia, il diritto, le strategie militari. Questa complessità è sinonimo di incertezza e quindi, dal punto di vista dei soggetti che vi sono immersi, di insicurezza e di paura (Zolo, 2004).

La società attuale è caratterizzata da una profonda instabilità poiché è diretta conseguenza della globalizzazione. Questa società «sembra non soffrire tanto di distruttive inondazioni, di eccesso d'acqua: sembra piuttosto denunciare una forte sterilità, l'assenza di linfa vitale e valoriale. Alla "antropologia della liquidità" corrisponde, con il permesso di sostituirla o perlomeno di sottoporla ad una problematizzazione - un'antropologia dell'aridità» (Milan, 2016, p. 24).

Un'aridità mentale che pervade gli spazi e i tempi del nostro cammino e nella quale la dimora interiore si è prosciugata.

Questo contesto privo di sollecitazioni esistenziali e culturali porta l'essere umano all'anestetizzazione e all'addormentamento (Milan, 2020).

Inoltre, alcuni eventi come i cambiamenti climatici, la pandemia da Covid 19 e lo scoppio della guerra in Ucraina, negli ultimi anni hanno enfatizzato questa condizione di instabilità ed incertezza della nostra società (Agostinetti, 2022).

Per Bauman «Il disagio della modernità nasceva da un tipo di sicurezza che assegnava alla libertà un ruolo troppo limitato nella ricerca della felicità individuale. Il disagio della postmodernità nasce da un genere di libertà nella ricerca del piacere che assegna uno spazio troppo limitato alla sicurezza individuale» (Bauman, 1999, p. 10).

Se dunque nella modernità la libertà veniva sacrificata a favore della sicurezza, nella post-modernità avviene il processo inverso ed è la sicurezza ad essere

sacrificata in favore della libertà. Questo porta «l'uomo postmoderno a vivere da una parte l'angoscia dell'insicurezza, e dall'altra la precarietà di una libertà che non è né duratura (ma va continuamente "consumata" in nuovi beni e servizi), né responsabile (in quanto causa dell'approfondirsi del divario tra poveri e ricchi del pianeta)» (Agostinetto, 2022, p. 57).

Questo processo provoca una "precarietà esistenziale" nella quale tutto si fa più inconsistente e sfocia in una "incertezza identitaria" che rende difficile "dar luogo a sé stessi" portando gli individui ad un senso di disagio e smarrimento.

La conseguenza di ciò è una profonda crisi delle relazioni che vengono banalizzate e fungono da "separatori sociali" con ripercussioni che incidono negativamente anche sullo sviluppo degli atteggiamenti democratici ed anti-totalitaristici (Milan, 2016).

In questo contesto dove tutto è arido e fermo, risulta essere davvero complesso avvicinarsi all'incontro con l'altro, si rimane dunque estranei ed estraniati (Milan, 2020).

## **1.2 Le diverse risposte alla società multiculturale**

La dialettica tradizionale individua due posizioni teoriche che descrivono la modalità di integrazione tra più realtà culturali: universalismo e relativismo (Milan, 2007).

«Risulta evidente come al centro del pensiero universalista vi sia una visione etnocentrica del mondo: la cultura a cui si appartiene è l'unica giusta e vera e andrebbe diffusa in tutti i luoghi» (Portera, 2013, p. 30).

Tale concezione considera le diverse culture come espressione di un principio comune e riduce ad unità il sistema di valori che viene posto come punto di riferimento sovrastante. Il pensiero universalista ritiene che le culture abbiano una radice comune, annullando le loro differenze e ponendo come valori assoluti quelli della propria cultura (Milan, 2007).

Il relativismo postula la validità, ma anche la "separazione-frammentazione" delle culture che considera chiuse e non comunicanti tra di loro ed è per questo che è indifferente nei confronti della diversità.

Questa prospettiva è «antidoto alle derive di chiusura dell'etnocentrismo [...] che definiamo "come la teoria della superiorità della propria cultura rispetto a tutte le altre» (Agostinetto, 2022, p. 23).

Tali visioni politiche si ritrovano in quattro fondamentali modelli di integrazione individuati da Milan:

- monoculturalismo;
- pluralismo culturale;
- multiculturalismo;
- prospettiva interculturale.

Il monoculturalismo ricorre ad un processo di omogenizzazione- appiattimento, imponendo l'idea di uguaglianza per neutralizzare le diversità. Questa visione fondamentalista considera la propria cultura come superiore alle altre, portando all'intolleranza delle diversità, all'espulsione ed all'esclusione (Milan, 2007).

La prospettiva del pluralismo culturale concepisce i rapporti tra le parti, sul piano pratico, in termini sommativi e su quello etico in termini di tolleranza.

In questa prospettiva si realizza "l'assimilazione temperata" nella quale le differenze etniche e sociali sono tollerate ed accettate, ma solo nell'ambito privato; infatti, la differenza dell'altro non viene accettata ed è per questo che viene costretto a rinunciare alla propria cultura per adottare quella della società di accoglienza (Milan, 2007).

L'assimilazione differisce dall'integrazione poiché indica «l'incorporazione delle culture immigrate come progetto più che come realtà» (Santerini, 2017, p. 30).

Descrivendo gli ultimi due modelli individuati da Milan è importante evidenziare come i termini interculturale e multiculturale siano diversi, poiché in passato sono stati utilizzati come sinonimi e in maniera indifferente, quando in realtà rimandano a significati e modelli diversi (Demetrio, 2002).

La multiculturalità è una presa d'atto, risultato di un processo spontaneo storico o sociale, nella quale il tipo di rapporto tra le culture è oggettuale, estrinseco, cumulativo ed enciclopedico (Agostinetto, 2022). «E' un dato di fatto relativo alla compresenza di appartenenze (anche) culturali diverse in un medesimo contesto. In questo senso, la multiculturalità non è né buona né cattiva o, meglio, ha sia aspetti positivi che problematici» (Agostinetto, 2022, p. 21).

Infatti, il termine “multiculturale” può essere utilizzato come termine neutro e descrittivo riferendosi alla pluralità degli elementi in gioco, alle situazioni di coesistenza tra culture diverse. In questo senso, tuttavia, non evidenzia come favorire l’incontro, lo scambio e la reciprocità, o viceversa, l’assimilazione e la separazione.

Questa prospettiva si realizza nel terzo modello applicativo proposto da Milan: il multiculturalismo, che ammette la compresenza delle diversità culturali ritenendo che ad ogni gruppo vanno date risposte che salvaguardino “la specificità delle differenti tradizioni culturali”. I rischi di questa prospettiva sono: l’enfatizzazione-mitizzazione e banalizzazione delle differenze, la folklorizzazione delle culture, la tolleranza dell’altro che tuttavia viene stigmatizzato come straniero e la segregazione o apartheid culturale (Milan, 2007).

Al contrario il termine multiculturale viene usato per descrivere il progetto pedagogico quando auspica la coesistenza dei gruppi ponendo l’accento sull’ “inter”, sul processo di confronto e di scambio, di cambiamento reciproco e nello stesso tempo, ribadendo l’unità e la convivenza democratica (Demetrio, 2002). Questa prospettiva si ritrova nell’ultimo modello applicativo identificato da Milan: quello dell’intercultura che è una risposta educativa, risultato di un processo determinato da un progetto intenzionale, nella quale il tipo di rapporto tra le culture è soggettuale, intrinseco, interattivo ed epistemico (Agostinetto, 2022).

Milan definisce l’intercultura come «“casa dell'uomo”, “utopia realtà” dell'umanità, vocazione antropologica autentica, dimensione identitaria ineludibile quanto impegnativa e troppo spesso tradita. È “luogo desiderato” e, di conseguenza, bussola e itinerario, viaggio, convivialità in cammino. È in ogni caso dimensione relazionale futuro culturale ed attuale nell’ hic et nunc, attraverso l'umile ma concreta azione educativa» (Milan, 2016, p. 12).

L’intercultura può essere vista come frontiera «intesa come valico sul confine, punto di attraversamento, soglia di passaggio, che si contrappone al concetto di confine. La frontiera è un vulnus del confine, un’apertura sulla barriera, un varco sul muro, [...] che pone anche le diversità “su uno stesso piano” che è quello del

passaggio, quello dell'equo incontro. Se il confine divide, la frontiera è "ponte" che unisce, con-giunge» (Agostinetto, 2022, p. 29).

### **1.3 Come si realizza l'intercultura**

Per comprendere come si realizzi l'intercultura cerchiamo innanzitutto di avere consapevolezza del significato del suo prefisso «inter- che non si focalizza sulle parti, ma sulle relazioni tra queste, ovvero sul processo dinamico di scambio e d'incontro invece di quello oggettuale sulle componenti» (Abdahallah- Pretceille, Poercher 2004, Abdahallah- Pretceille 2005 cit. Agostinetto, 2022, p. 156).

Il suffisso "inter" il quale «indica la relazione, lo scambio, lo scontro, l'insieme dei flussi dinamici che caratterizza gli incontri tra le persone provenienti da culture diverse. L'Inter non significa né pertanto la semplice compresenza o convivenza, né la casuale mescolanza o confusione, ma è un progetto di nuove sintesi di culture, che, tenendo fede alle proprie matrici, interfecondano ed elaborano nuovi modelli originali» (Rizzi, 1992, p. 55).

Come infatti sostiene Portera: «l'aggettivo interculturale rimanda a una nuova forma mentis. Il discorso interculturale non può essere riferito solo a un tema specifico (come le immigrazioni o le relazioni interetniche): nel tempo del pluralismo, delle globalizzazioni e dell'interdipendenza, i processi che l'interculturalità mette in evidenza dovrebbero essere collocati alla base di ogni rapporto interpersonale o intergruppo» (Portera, 2013, p. 43-44).

Anche Milan ha parlato della "dimensione tra" che il prefisso "inter" richiama, sostenendo che «questa dimensione tra, fatta di autentica relazionalità-dialogicità, sta a fondamento dell'odierna sfida interculturale, del "concerto" fatto di convivialità delle differenze che siamo tenuti a realizzare nel complesso dinamismo del nostro vivere insieme. Non è semplice accordare i nostri strumenti, ma non possiamo escludere il compito comune di essere orchestra» (Milan, 2020, p. 193-194). Per vincere questa sfida è fondamentale che l'educazione interculturale di oggi sia normale e necessaria e, proprio per questo, non sia una pedagogia speciale o per stranieri (Agostinetto, 2022).

L'intercultura non va vista come qualcosa di settoriale che si rivolga soltanto ad una determinata categoria di persone, ma come qualcosa che deve interessare chiunque e da esercitarsi nei riguardi di tutti e in ogni contesto educativo (Milan, 2007); questo è ciò che permette di realizzare l'integrazione interculturale.

Quest'ultima viene definita come «un processo di riconoscimento e cambiamento tra individui con appartenenze socio culturali differenti e ha come scopo la realizzazione di una convivenza democratica fondata sul riconoscimento dei diritti civili per tutte le persone» (Bolognesi, 2017, p. 316) inoltre «si pone sul piano della progettualità e della prescrittività, dell'intenzione-attuazione, e va concepita come un processo aperto, dinamico e graduale» (Milan, 2007, p. 25).

Per realizzare l'integrazione dobbiamo prestare particolare attenzione al concetto di "traduzione" che Granata (2011) definisce in questo modo: esperienza che caratterizza l'esistenza e connota la quotidianità degli alunni stranieri, non solo dal punto di vista linguistico, ma soprattutto dal punto di vista culturale.

Proprio per questo la traduzione rappresenta una palestra di relazione con l'altro forse più efficace e significativa di qualsiasi altra esperienza di formazione interculturale.

Si tratta di compiere quelli che Cassano (2003) chiama «esercizi di approssimazione», processi naturali di evasione del proprio etnocentrismo, di empatia, di condivisione di un'identità, misurando aspetti di consonanza e di vicinanza tra la propria esperienza e quella degli altri» (Granata, 2011, p. 129).

#### **1.4 Quali sono i fini della pedagogia interculturale**

È necessario individuare dei fini specifici ai quali la pedagogia interculturale dovrebbe ambire «poiché avere chiari i fini della pedagogia interculturale è il primo requisito per generare pratiche efficaci» (Agostinetto, 2022, p. 164).

Il primo fine della pedagogia interculturale è quello di educare alla formazione di una personalità aperta, capace di decentramento negli alunni e di comprensione della prospettiva altrui, cercando di non considerare unicamente la propria,

«grazie alla capacità di uno sguardo mobilitante, inquieto e curioso che non abbia timore di uscire da sé stesso per incontrare l'altro» (Agostinetto, 2022, p. 166).

Per fare questo è necessario un atteggiamento decentrato, ossia il «movimento vicendevole che nel conoscere consente di conoscerci» (Agostinetto, 2022, p. 166), che consenta di realizzare l'incontro positivo con l'altro.

Tale incontro non sempre è facile, il confronto con il diverso può fare paura poiché ci costringe a metterci in gioco, a mettere a rischio le nostre certezze prendendo atto dei limiti del nostro punto di vista (Granata, 2018).

Quello che ci aiuta in questo incontro è l'empatia che si presenta come «un sentire con che permette una comprensione dell'altro e di provare qualcosa anche senza averne fatto esperienza diretta; ciò comporta una visione relativa alla partecipazione alle emozioni altrui, una risposta agli stati effettivi dell'altro e comunque, più in generale, un significato di condivisione» (Eisenberg, Stayer 1987 cit. Santerini, 2017 p. 98). Noi tutti condividiamo con gli altri sia le modalità di azioni, sensazioni o emozioni, sia alcuni dei meccanismi nervosi che presiedono a quelle stesse azioni, emozioni e sensazioni.

Grazie a questi meccanismi di rispecchiamento e simulazione, l'altro è vissuto come un "altro sé" (Gallese, 2007). L'empatia ci aiuta dunque a sviluppare un atteggiamento di forte accoglienza, ospitalità ed accettazione dell'altro, concetti che erano sacri nell'antichità. *Filos* (amico) e *xenos* (straniero) venivano usati come sinonimi nella Grecia classica e l'amore per lo straniero era una virtù imprescindibile dell'uomo onesto, esaltata nella letteratura e nella filosofia greca. Tra ospite ed ospitante si stabiliva infatti un legame ed un patto che diventava una vera e propria alleanza (Sundermaier 1999, cit. Santerini 2017).

È proprio mediante la ripresa di questi concetti che si realizza un altro fine della pedagogia interculturale ossia il riconoscimento del valore dell'altro.

Inoltre, la pedagogia interculturale dovrebbe proporsi di risolvere la crisi di cui avevamo parlato precedentemente (paragrafo 1.1) che secondo Touraine «si nutre di "porte chiuse", di "rifiuto dello straniero", di "isolazionismo", di "comunitarismo difensivo"» (Touraine, 2012, p. 100-101).

Secondo l'autore la soluzione di tale crisi dovrebbe avvenire non solo grazie al «recupero dell'individuo in sé, ma» anche attraverso «l'impegnativa opera

formativa del soggetto - relazione, capace egli stesso di includere, di ospitare, d'essere "casa", socialità autentica» (Touraine, 2012, p. 100-101).

Il fine della pedagogia interculturale è anche quello di superare tutte le difficoltà che non consentono di realizzare i propositi di Touraine e questo è possibile promuovendo una "radicale riforma del pensiero" (Pinto Minerva, 2002) che rifiuti gli stereotipi ed i pregiudizi.

Scopo basilare dell'educazione interculturale è quello di promuovere «un'idea di cittadinanza meno burocratica e più umana, meno esclusiva e più inclusiva, meno elitaria e più equa» (Agostinetto, 2022, p. 172).

L'intercultura dovrebbe dunque garantire i diritti nella pratica aiutandoci a riconoscere la cittadinanza come diritto inalienabile non solo degli stranieri, ma di ogni uomo (Agostinetto, 2022).

Infatti, il fine ultimo della pedagogia interculturale è «la realizzazione dei diritti dell'uomo; la lotta contro tutte le forze di discriminazione; è (sviluppare negli alunni) la capacità di distinguere tra il disordine alimentato dall'ingiustizia del dominio del più forte e le situazioni di tensione dovute alla ricerca di un nuovo ordine fondato sul riconoscimento di tutte le potenzialità di ciascun uomo e ciascun popolo» (De Mennato, 1999, p .2).

## **1. 5 Le condizioni per realizzare l'intercultura**

Agostinetto suggerisce tre condizioni che l'intento trasformativo dell'intercultura dovrebbe implicare:

- svelare la realtà (conoscendola e abitandola);
- chiarire le indispensabili direzioni verso le quali operare;
- tracciare la possibilità di un concreto percorso educativo nel quale l'intercultura faccia la scuola di oggi, entrando all'interno della pratica scolastica in ogni suo livello (Agostinetto, 2016).

Tuttavia, quando cerchiamo di realizzare la prima condizione, possiamo incorrere in un grande rischio che è quello di approcciarci in modo errato alla realtà, nel momento in cui cerchiamo di svelarla.

Per questo dobbiamo porci una domanda: vogliamo veramente indagare la realtà?

Il rischio infatti è quello di non svolgere correttamente tale processo e darci una spiegazione che sia conforme al contesto culturale nel quale siamo immersi, una sorta di rassicurante ricerca di conferme di quello che già sappiamo (Agostinetto, 2016).

Per evitare tutto questo e comprendere la realtà nella quale viviamo, dobbiamo riconsiderare alcuni aspetti che la caratterizzano, cambiando prospettiva, avendo la consapevolezza di trovarci all'interno del clima complesso che abbiamo analizzato precedentemente, dove pesano ambivalenza e incertezza (Agostinetto, 2022).

Partiamo dall'assunto che la migrazione è un'attitudine antropologica tipicamente umana ed è connessa con la nascita dell'uomo come essere culturale.

Proprio per questo considerare la migrazione come un fatto straordinario, nuovo, eccezionale e degno di nota, è segno di una prospettiva errata e distorta, molto lontana dalla realtà dei fatti (Agostinetto, 2022)

Le prime testimonianze archeologiche sono infatti attribuibili a *Homo erectus* che diffuse le proprie tracce in varie parti del mondo. Questo carattere migrante non fu mai abbandonato dalle altre specie ominidi e la profonda anima migratoria della nostra specie, nelle varie epoche non si è mai persa, prendendo invece varie e molteplici forme (Agostinetto, 2022).

L'analisi di questa "profonda anima migratoria" ci porta alle migrazioni contemporanee (1920-2000) che coinvolgono direttamente i vecchi paesi europei.

Secondo l'analisi di Gusso (Gusso, 2019) possiamo individuare quattro fasi di tali processi migratori.

La prima fase, che inizia con la Prima guerra mondiale e si conclude nel secondo dopoguerra (1920-1950), fu caratterizzata dalla riduzione dei flussi transoceanici a causa delle politiche restrittive delle migrazioni, intensificate dalla seconda crisi economica capitalistica mondiale che avvenne dal 1929 al 1933.

La fase successiva, dalla ripresa economica postbellica alla crisi petrolifera del 1973, fu caratterizzata dalla ripresa di flussi migratori transoceanici e intercontinentali, legati alla decolonizzazione.

Il periodo della crisi petrolifera tra il 1973 e il 1988 provocò nuovi flussi migratori che portarono a nuove restrizioni all'emigrazione in vari paesi europei come per esempio: Svizzera, Svezia, Repubblica Federale Tedesca, Francia, Benelux.

Infine, la quarta ed ultima fase (1989-2000) fu caratterizzata da un movimento migratorio, anche se non molto consistente, dall'Est all'Ovest europeo a seguito del crollo del muro di Berlino e della fine dell'era sovietica.

È in queste nuove migrazioni che l'Europa, che per molti anni aveva alimentato i flussi migratori verso le Americhe e l'Australia, diventa sempre più meta di destinazione dei flussi provenienti dall'Est e dal Sud del mondo. Molti paesi, per esempio Italia, Spagna e Portogallo, dopo essere stati tradizionalmente paesi di emigrazione si trasformano rapidamente e quasi inconsapevolmente in paesi di immigrazione, grazie alla loro crescita economica (Zanfrini, 2004).

Arrivando ai giorni nostri, secondo il rapporto sulla migrazione redatto nel 2022 dall'OIM (International Organization for Migration), il numero stimato di migranti internazionali è aumentato negli ultimi cinquant'anni. Il totale, stimato in 281 milioni di persone, che vivono in un paese diverso rispetto a quello di nascita, nel 2020 risulta essere di 128 milioni più elevato rispetto al dato del 1990 e oltre tre volte superiore al numero stimato nel 1970.

L'Europa e l'Asia ospitano rispettivamente circa 87 e 86 milioni di migranti internazionali, pari al 61% del numero globale.

Sono seguite dal Nord America, con quasi 59 milioni di migranti internazionali (21% del numero globale), dall'Africa al 9%, dall'America Latina e dai Caraibi al 5% e dall'Oceania al 3% (OIM, 2022).

Un altro aspetto di cui dovremmo avere consapevolezza analizzando i flussi migratori è quello riguardante due fattori che li contraddistinguono: i fattori di push (spinta) ed i fattori di pull (attrazione).

«I fattori di push (spinta) sono problemi interni al paese d'origine (es. guerre, carestie, oppressione politica) che spingono le persone all'emigrazione; mentre i fattori di pull (attrazione) sono caratteristiche dei paesi di destinazione (es. lavoro,

diritti civili, benessere sociale, servizi) che attraggono gli immigrati» (CSER, 2020, p. 5).

È importante sottolineare come nella maggioranza dei casi la migrazione nasca da un complesso intreccio tra fattori espulsivi ed attrattivi.

Tuttavia, nelle migrazioni contemporanee (oltre ad un'inversione del flusso), appare un diverso equilibrio di fattori più sbilanciati verso quelli espulsivi che possono essere: demografici, economici, ecologici e politici. Tali fattori sono dunque strutturali al sistema globale perciò non sono estemporanei, ma rappresentano una tendenza di lungo corso destinato a perdurare almeno nel medio e lungo periodo. Ciò significa che anche i loro effetti sono strutturali, non transitori o a breve termine, ma a loro volta di lungo periodo (Agostinetto, 2022).  
Analizzata la prima condizione, concentriamoci ora sulla seconda: stabilire delle chiare direzioni di senso sulle quali operare.

Negli anni si sono susseguiti vari documenti in ambito legislativo e didattico che fornivano indicazioni su come raggiungere questo scopo, in particolare nella “Via Italiana per la scuola interculturale” del 2007 ci vengono indicate tre macroaree su cui agire all’interno della scuola.

La prima macroarea riguarda le azioni per l’integrazione.

Sono riconducibili a tale area: le pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola; l’apprendimento dell’italiano seconda lingua; la valorizzazione del plurilinguismo; la relazione con le famiglie straniere e l’orientamento.

La seconda macroarea riguarda le azioni per l’integrazione interculturale.

Sono riconducibili a questa area tutti gli interventi relativi: alle relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico, alle discriminazioni e ai pregiudizi, alle prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze.

Nella terza macroarea sono contenute le linee di intervento che hanno a che fare con gli aspetti organizzativi, gli attori dentro e fuori la scuola, le forme e i modi della collaborazione tra scuola e società civile, le specificità territoriali, a partire dalla consapevolezza che l’integrazione si costruisce insieme, a scuola e fuori dalla scuola. Si tratta della dirigenza, dell’autonomia e delle reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio, della formazione dei docenti e del personale non docente (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007)

## **1.6 Qual è la situazione del caso migratorio in Italia?**

### **1.6.1 Peculiarità del caso italiano**

Prima di analizzare alcuni dati che ci permettano di comprendere quale sia la situazione dell'immigrazione in Italia, Agostinetti ci suggerisce di considerare alcune peculiarità del caso italiano (Agostinetti, 2022).

La prima considerazione riguarda il fatto che il nostro paese sia diventato meta di immigrazione soltanto in tempi recenti. Questo per la mancanza di una significativa vicenda coloniale, visto il ruolo marginale ricoperto dal nostro paese durante il periodo del colonialismo e dei flussi migratori correlati.

Un'altra caratteristica del caso italiano è il fatto che l'Italia sia stata oggetto di una spiccata propensione e storia migratoria, tanto che l'emigrazione può considerarsi a ragione un elemento fondante della nostra storia.

Tale fenomeno si è protratto per quasi un secolo, dal 1876 al 1970, e ha coinvolto milioni di persone di diversa provenienza geografica e sociale, risultando quanto mai variegato per la molteplicità dei paesi di destinazione (Agostinetti, 2022).

L'Italia ha infatti conosciuto due grandi esperienze migratorie verso l'estero: quella transoceanica degli anni a cavallo fra Otto e Novecento e quella del secondo dopoguerra verso i paesi europei, esperienze che hanno inciso profondamente sulla storia e sui rapporti internazionali in Italia.

La prima, a causa delle significative dimensioni del fenomeno, ha avuto un impatto demografico enorme, soprattutto nel Mezzogiorno, ed è ancora alla base della grande presenza italiana all'estero (Pugliese, 2002).

### **1.6. 2 Situazione dell'immigrazione in Italia**

Analizzando la situazione dell'immigrazione in Italia noteremo, come evidenzia il rapporto annuale dell'Istat (2022), come questa sia notevolmente cambiata. Infatti, l'ultimo decennio è stato caratterizzato dal radicamento sul territorio dei migranti arrivati nei decenni passati e da un rilevante mutamento dei nuovi flussi

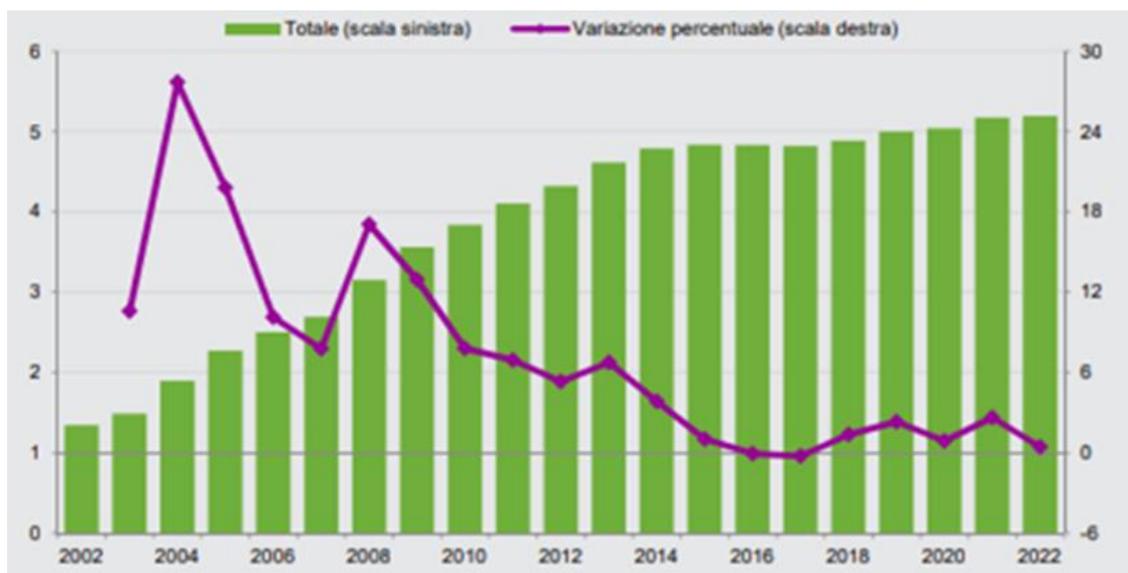
migratori in arrivo: gli ingressi si sono ridotti e hanno caratteristiche e modelli migratori differenti rispetto ai precedenti.

Diminuiscono infatti i flussi per motivi di lavoro, vi è una sostanziale stabilità di quelli per ricongiungimento familiare ed un'improvvisa crescita dei migranti in cerca di protezione internazionale (Istat, 2022).

«E' possibile individuare tre fasi nella storia dell'immigrazione in Italia: un primo periodo di moderata immigrazione, negli anni Settanta e Ottanta, una seconda fase di crescita inattesa e straordinaria, nei due decenni seguenti, per arrivare alla fase più recente caratterizzata dalla crisi economica e dalle emergenze umanitarie, durante la quale flussi di nuovi arrivati in cerca di protezione internazionale si sono aggiunti a una presenza straniera ormai radicata sul territorio e alimentata da flussi prevalentemente per motivi familiari.

Durante quest'ultima fase la crescita della presenza straniera è rallentata rispetto al ritmo sostenuto registrato dalla fine degli anni Novanta fino ai primi anni Duemila grazie ai procedimenti di regolarizzazione (in particolare quelli legati alle leggi n. 189 e n. 195 del 2002). Il rapporto dell'Istat inoltre evidenzia come la popolazione straniera in Italia al 1° gennaio 2022 è di 5.193.669 residenti.

Nel 2019 ammontava a 4.996.158 e quindi, in tre anni, è aumentata di meno di 200 mila unità. Negli anni precedenti (tra il 2015-2016 e tra il 2016-2017) si era registrata addirittura una lieve diminuzione» (Istat, 2022, p. 176).



Fonte: Istat, Ricostruzione della popolazione (2002-2018), Bilancio Demografico (2019-2021) e Sistema di nowcasting per indicatori demografici (2022)  
 a) Per il 2022 i dati sono provvisori.

Figura 1. 2 Popolazione straniera residente Anni 2002-2022 (valori assoluti in milioni e variazione annua percentuale)

### 1.6. 3 Evoluzione delle migrazioni in Italia

Il rapporto stilato dall'Ismu (fondazione di iniziative e studi sulla multietnicità) ci aiuta a comprendere come si siano evolute le migrazioni in Italia tra gli anni 1997-2022.

Esso evidenzia come «fino al 2010 mediamente giungevano via mare in Italia 23 mila migranti, con punte di 50 mila nel 1999 (Albania e conflitto in Kosovo) e 37 mila nel 2008 (conflitti e carestie in Somalia, Eritrea, Nigeria).

Il calo registrato negli anni 2009 e 2010 è imputabile al “Trattato” stipulato con la Libia di Gheddafi. Dal 2011 con “la Primavera araba” gli sbarchi ricominciano sostenuti per un totale di 63 mila migranti giunti sulle nostre coste nel corso del 2011. Tra il 2013 e il 2014 con l’aggravarsi della guerra in Siria e l’acuirsi di conflitti, carestie, instabilità politica ed economica in numerosi paesi africani, l’Europa e l’Italia in particolare hanno dovuto affrontare l’emergenza umanitaria generata dalla fuga di numerosi migranti in cerca di protezione: dal 2014 la “crisi dei rifugiati” ha visto arrivare sulle coste italiane in tre anni mezzo milione di persone, oltre 170 mila nel 2014 e nel corso del 2016 la cifra più alta registrata nel nostro Paese, oltre 181 mila arrivi via mare in 12 mesi. Dagli ultimi mesi del

2017, in concomitanza agli accordi dell'Italia con la Libia, si è registrato un calo degli sbarchi che è poi continuato nel biennio successivo ("solo" 11 mila arrivi nel 2019), per risalire nel 2020 a 34 mila arrivi e più fortemente nel 2021 con 67 mila arrivi.

Nel 2022 il numero delle persone giunte via mare in Italia è tornato a 6 cifre, superando le 105 mila unità, con un aumento del 57% rispetto al 2021» (Ismu, 2023, p. 3- 4).

#### **1.6.4 Presenza di alunni con cittadinanza non italiana all'interno della scuola italiana**

Analizziamo ora la situazione all'interno della scuola italiana.

Secondo i report stilati dall'Ufficio Statistica del Ministero dell'Istruzione (2023), nell'A.S. 2021/2022 si registra un nuovo aumento del numero totale di studenti e bambini con cittadinanza non italiana presenti nelle scuole nazionali.

Il numero di studenti e bambini di cittadinanza non italiana aumenta di quasi 7 mila unità (+0,8%) rispetto all'anno precedente arrivando a 872.360.

Anche in termini percentuali si registra un incremento della presenza degli alunni con cittadinanza non italiana rispetto all'anno precedente (10,6% contro 10,3%) mentre diminuisce il totale degli studenti di oltre 102 mila unità (pari a -1,2%) a causa del calo degli studenti italiani (oltre -109.000 unità)

Nell'A.S. 2021/2022 torna ad essere positiva la variazione percentuale rispetto all'anno precedente del numero di alunni con cittadinanza non italiana, mentre rimane negativa e diminuisce ulteriormente la variazione percentuale del numero di alunni italiani (Ministero dell'istruzione, 2023).

Tale report evidenzia come a livello nazionale la distribuzione territoriale degli alunni con cittadinanza non italiana sia tutt'altro che omogenea. I dati 2021/2022 confermano infatti una maggior concentrazione nelle regioni settentrionali (65,5%), a seguire nelle regioni del Centro (21,9%) e infine del Mezzogiorno (12,6%).

Risultano essere quasi duecento i Paesi da cui sono originari gli studenti con cittadinanza non italiani. I più presenti nelle classi sono gli oltre 151 mila studenti provenienti dalla Romania, seguiti dai quasi 117 mila albanesi, dagli studenti

marocchini che sono quasi 112 mila unità e infine dai bambini cinesi che sono oltre 49 mila unità.

Di questi studenti il 44,06% è ancora, come in passato, di origine europea seppur in lieve diminuzione, seguono gli studenti di provenienza africana (27,56%) ed asiatica (20,52%). Gli studenti provenienti dall'America sono invece il 7,82% ed infine gli studenti provenienti dall'Oceania (0,03%).

Per quanto riguarda la regolarità del percorso scolastico, mettendo a confronto gli studenti italiani con quelli di origine migratoria, nonostante i miglioramenti, si evidenziano ancora notevoli differenze. Nell'A.S. 2021/2022 gli studenti italiani in ritardo nel percorso di studi risultavano pari all'8,1% contro il 25,4% degli studenti con cittadinanza non italiana. Il massimo divario si riscontra nella scuola Secondaria di II grado dove le percentuali dei ritardi scolastici diventano rispettivamente 16,3% e 48,4% (Ministero dell'Istruzione, 2023).

#### **1.6. 5. Documentazione interculturale in Italia**

Il primo documento in cui viene fatta menzione dell'educazione interculturale nella scuola italiana è la circolare n. 205 del 26 luglio 1990, emanata dal Ministero della Pubblica Istruzione (Demetrio, 2002).

Nella premessa di tale circolare si evidenzia come si rendano opportune alcune considerazioni sulla presenza degli alunni stranieri nella scuola italiana e ulteriori indicazioni operative per la scuola dell'obbligo, nella quale il fenomeno risulta più consistente e complesso.

Partendo dalla descrizione della situazione attuale in Italia, le tematiche trattate in questa circolare sono: l'organizzazione scolastica in presenza di alunni stranieri, l'ammissione dell'alunno straniero nella scuola dell'obbligo e l'educazione interculturale.

Da questo momento il concetto di educazione interculturale appare sempre più frequentemente nei documenti del Consiglio nazionale della Pubblica Istruzione e in altre circolari. Un esempio di questo ci viene fornito dalla circolare n. 79 del 2/3/1994 che si intitola: "Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola" la quale si propone di riflettere

sull'educazione interculturale e promuovere iniziative ed interventi specifici per il suo miglioramento e la sua organizzazione.

In questa circolare, partendo dalla descrizione della società multiculturale, si affrontano tematiche legate alla prevenzione del razzismo e dell'antisemitismo (Favaro, 2002).

Il tragitto interculturale in Italia è proseguito nel 2006 con la pubblicazione delle "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione" il cui obiettivo è: presentare un insieme di orientamenti condivisi sul piano culturale ed educativo, individuare alcuni punti fermi sul piano normativo e dare alcuni suggerimenti di carattere organizzativo e didattico al fine di favorire l'integrazione e la riuscita scolastica e formativa, fermo restando l'autonomia delle istituzioni scolastiche e la loro responsabilità in materia, nel quadro della legislazione vigente (Ministero dell'Istruzione, 2006).

Queste linee guida sono state seguite nel 2007 dalla pubblicazione della "Via Italiana per la scuola interculturale" (paragrafo 1.5) redatta dall'osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, contenente le indicazioni e le linee d'azione per insegnare in prospettiva interculturale.

Nel 2014 sono state aggiornate le "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" in cui sono stati messi in evidenza alcuni temi: l'importanza strategica dell'italiano lingua due, la necessità di un orientamento mirato anche alle famiglie, il ruolo decisivo dei CPIA e la formazione per insegnanti e dirigenti sulle strategie d'integrazione (Ministero dell'Istruzione, 2013).

Nel 2015 nasce il progetto: "Diversi da chi" un vademecum contenente dieci proposte operative che consentono una più corretta organizzazione dell'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana.

Infine, nel marzo 2022 sono stati emessi gli Orientamenti Interculturali, in cui sono contenute delle "proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori". Queste linee guida sono composte da tre parti: la prima analizza il contesto nel quale si opera, la seconda descrive con attenzione i soggetti destinatari delle azioni, l'ultima parte formula le proposte per progettare in maniera veramente inclusiva (Ministero dell'istruzione, 2022).

Come abbiamo visto sono stati molti gli interventi messi in atto in ambito legislativo e didattico, in questo senso Massimiliano Fiorucci evidenzia che «punto di vista giuridico e culturale la scuola italiana [...] rappresenta un positivo esempio di democrazia e di cittadinanza inclusiva» (Fiorucci, 2020, p. 72).

Nonostante l'importante sforzo legislativo e didattico non possiamo nascondere le difficoltà che questa progettazione incontra per entrare nella quotidianità della scuola di tutti i giorni e le incomprensioni che da essa ancora si generano. Il rischio è che a scuola vengano attuati progetti scolastici estemporanei che si pongano «a livello di un immaginario superficiale: si intende disarmare l'immagine sbagliata dell'altro con la forza di una diversa immagine, senza accorgersi che non ci si è spostati da quel medesimo livello di superficie» (Agostinetto, 2016, p.75).

Il progetto interculturale non deve essere «solo un traguardo di "bellezza", ma l'attuazione pratica del processo interculturale. Integrazione ed inclusione non ci interessano in quanto processi astratti, ma come attuazioni concrete che le persone, nelle loro alterità/diversità, possono realizzare e che nella scuola non possono prescindere dal successo scolastico anche degli alunni stranieri» (Archer, 2008 cit. Agostinetto, 2016 p. 83)

Per questo è necessario fare esperienza dell'intercultura in modo autentico e concreto, liberandoci di tutto ciò che è stabilito arbitrariamente in modo prettamente teorico, senza un reale riscontro all'interno dell'ambiente scolastico. Tutto questo è reso possibile mediante la realizzazione di un progetto interculturale, la terza condizione suggerita da Agostinetto (paragrafo 1.5).

### **1.7 Il progetto interculturale all'interno della scuola**

L'approccio interculturale dovrebbe costituire ormai un tratto caratteristico di qualsiasi istituto scolastico, a prescindere dalla presenza di alunni stranieri, per realizzare un percorso formativo adatto alla società multiculturale odierna (Granata, 2010, b cit. in Granata 2011).

Perché tale approccio si attui è fondamentale che il progetto interculturale si realizzi a pieno all'interno della scuola e che perda completamente quella

dimensione di estemporaneità, improvvisazione e poca preparazione che lo rendono quasi come un corpo estraneo, un'aggiunta o addirittura un'emergenza (Agostinetto, 2016).

La didattica interculturale non deve essere rivolta solo agli immigrati, ma diventare "normalità" nell'attività scolastica, operando sia nei curricula disciplinari che nelle metodologie didattiche (Agostinetto, 2022).

Per tutti questi aspetti il progetto interculturale deve configurarsi come dimensione quotidiana e strutturante dell'essere scuola, assumendo una dimensione continuativa tramite un'adeguata organizzazione e formazione dei docenti. Tale progetto deve essere articolato in modo coerente e completo tra tutte le discipline, poiché dobbiamo essere consapevoli di come l'interculturalità si ritrovi in ogni argomento e in ogni materia (Agostinetto, 2016).

Un esempio di questo aspetto ci viene fornito da Nichisolo che evidenzia come nell'italiano esistano delle «opportunità di apprendimento linguistico che si creano nella scuola interculturale: l'ancoraggio alla storia personale, lo scambio, la scrittura controllata e la valutazione in relazione alla progressione personale, l'attenzione all'errore come rivelatore di processi di pensiero e un approccio cooperativo. Si delineano in questo modo contesti formativi di cui si fa esperienza di rispetto, di reciprocità e di cittadinanza» (Nichisolo, 2016, p. 87).

Inoltre, Cappelletti e Comin affermano che «la matematica è interculturale fin dalle sue origini. I vari popoli, nel corso della storia, hanno utilizzato numerosi diversissimi simboli ed una ricca gamma di regole di funzionamento dei sistemi numerici. [...] Questa visione della matematica incuriosisce ed appassiona ed apre all'interazione tra le culture dei popoli» (Cappelletti & Comin, 2016, p. 95).

Anche l'insegnamento della lingua inglese diventa «preziosa occasione per mettere in atto pratiche didattiche interculturali di qualità. Per gli alunni significa sperimentarsi come attori interculturali consapevoli nell'apprendimento e nell'uso di una lingua franca che consente la conoscenza e l'interazione con culture altre» (Zoletto, 2016).

Un ultimo esempio riguarda l'arte, la quale «contribuisce a promuovere la costruzione di alcuni atteggiamenti interculturali: curiosità, comprensione, contaminazione, costruzione di senso» (Pastò, 2016, p. 113).

In questo progetto l'intercultura non deve essere inclusa solo nella singola materia, riguardando sia i metodi che i contenuti, ma anche in ambito trans-disciplinare, creando rimandi e connessioni tra materie che consentano agli alunni di conoscere la trama pedagogica. Il progetto interculturale non lavora tra gli argomenti come fossero sistemi tra di loro isolati, ma travalica le materie in chiave "trans-disciplinare", diventando "interdisciplinare", quando è articolato in tutte le discipline in modo organico e coerente (Agostinetto, 2016).

In questo spazio curricolare, Comin indica quattro componenti che interagiscono nella creazione di un ambiente didattico interculturale: progetto educativo, organizzazione scolastica, metodologia utilizzata e contenuti proposti (Comin, 2007).

In questo modo la realtà interculturale viene sviluppata dall'insegnante all'interno della classe che diventa «uno "spazio" che apre varchi possibili di scambio e di incontro tra diversità, non scavalcamenti clandestini, ma attraversamenti alla luce del sole perché legittimi ed utili» (Agostinetto, 2013, p. 88).

L'aula scolastica può diventare "palestra" (Agostinetto, 2013) nella quale possono essere allenate le competenze interculturali, e «l'approccio del *cooperative learning* è quello che per propria natura meglio corrisponde alle istanze interculturali, promuovendo apertura e decentramento, dialogo e mediazione, collaborazione e partecipazione» (Agostinetto, 2016, p. 81-82).

Si tratta di una metodologia attiva che mette l'alunno al centro del processo di apprendimento, stimolando e coinvolgendo la sua creatività e il suo senso di iniziativa e che è finalizzata a promuovere la sua partecipazione attiva e a porre al centro del processo educativo l'alunno che apprende facendo.

«Tale metodologia ha dimostrato di poter migliorare ove ben utilizzata la qualità dell'apprendimento degli studenti, il clima generale delle relazioni nelle classi, la soddisfazione professionale degli insegnanti» (Cacciamani S, 2008, p. 31).

Questa tesi viene confermata anche dalle primissime ricerche condotte da Vygotskij, come pure quelle della psicologia cognitivista (Comoglio, 2000), che hanno dimostrato come una buona collaborazione fornisca la base dello sviluppo individuale. Infatti, nel lavoro di gruppo i bambini sviluppano la capacità di

interagire tra di loro mediante il dialogo e la cooperazione che permettono di comprendersi reciprocamente, favorendo la partecipazione democratica.

Il cooperative learning stimola inoltre l'attenzione e la curiosità verso l'altro e verso ciò che può offrirci in termini di conoscenze, di valori, di abitudini, di modi di vedere e vivere la vita (Pinto Minerva, 2002).

Tuttavia, sviluppare l'intercultura all'interno della classe, non basta per realizzare il progetto interculturale. Oltre che nelle singole discipline, l'intercultura dovrebbe trovare uno spazio considerevole all'interno del "Sistema scuola" in ciascuna delle cinque aree di cui si compone il modello di Tonegato (2018): strutturale, dell'organizzazione interna, della comunicazione con l'esterno, dell'educabilità inclusiva e progettuale. Infine, oltre ad una dimensione curricolare, tale progetto dovrebbe riguardare anche una dimensione extra-curricolare nella quale si apre ad un contesto più ampio ossia quello della scuola, delle famiglie, della comunità dei servizi e del territorio (Agostinetto, 2016).

In sintesi, Agostinetto propone uno schema (Figura 1.1) che riassume al meglio tutti gli aspetti di cui abbiamo parlato in questo paragrafo (Agostinetto, 2016, p. 80).

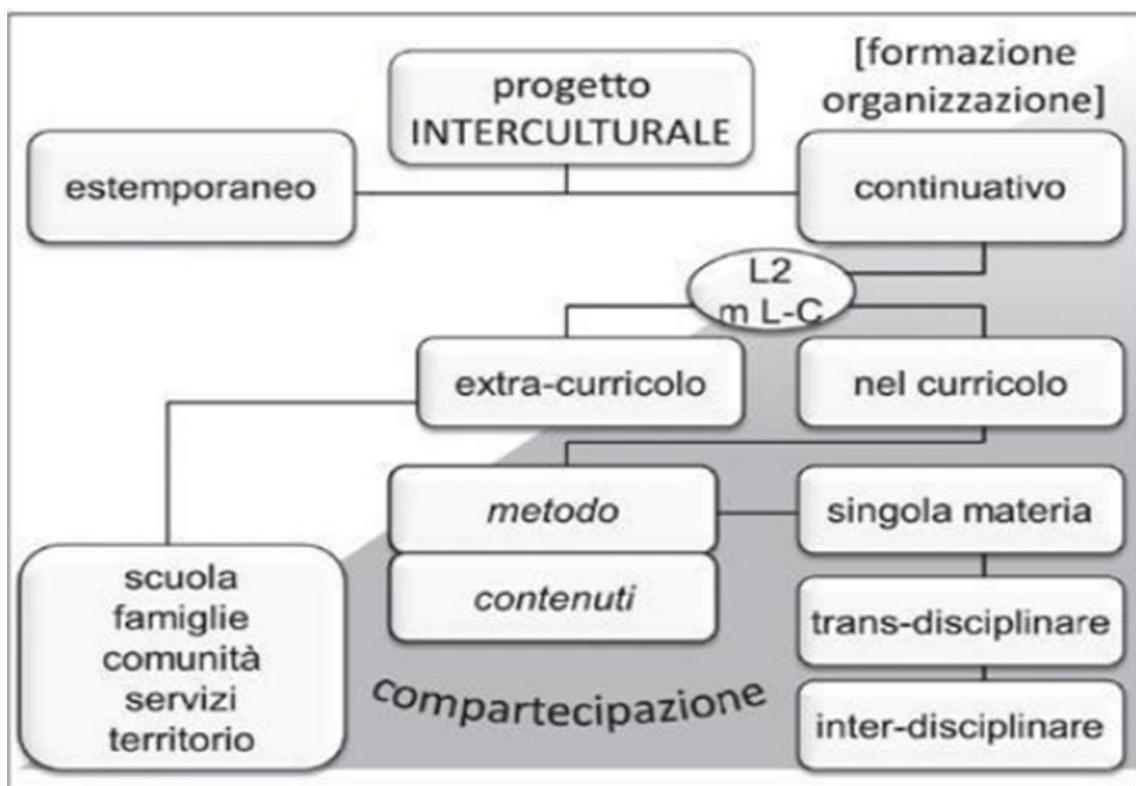


Figura 1.1.: Agostinetto, L. (2016). Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola. Studium Educationis Fare intercultura, vol.1, p.80

È fondamentale avere consapevolezza del fatto che questo «lavoro non-superficiale è un lavoro di ordine educativo: è in questa chiave che l'intercultura assume propriamente la sua forma pedagogica, non se viene considerata una auspicabile ma imponderabile caratterizzazione del contesto (magari innescata dall'ordine delle differenze in gioco), ma se viene riconosciuta quale esito di un processo complesso a carattere educativo. Ed è per tale motivo che riteniamo allora legittimamente di poter definire l'intercultura come *progetto trasformativo a responsabilità pedagogica*» (Agostinetto, 2016, p. 76).

Per fare questo è necessario parlare di “pedagogia interculturale” perché senza pedagogia non si può creare intercultura. Infatti, privata dalle coordinate pedagogiche, l'intercultura si smarrirebbe presto finendo quasi inevitabilmente sui terreni della retorica, incapace di alcuna presa sulla realtà» (Agostinetto, 2022, p. 99).

La realizzazione di tale progetto ci permette di uscire dalla retorica e dall'azione didattico-educativa incapace di incidere nella pratica dando «massima importanza alla relazione dialogica, alla reciprocità, alla costruzione di un mondo comune che sia cultura delle varietà, convivialità dinamica delle differenze, partecipazione solidale nella prospettiva dell'unità delle molteplicità» (Bauman cit Milan, 2007, p.7).

Come ci suggerisce lo schema presentato da Agostinetto (figura 1.1) possiamo concludere che per essere ancora più efficace la realizzazione pratica del progetto interculturale deve essere il più possibile “compartecipata” e orientata a promuovere un «arricchimento reciproco a partire dallo scoprimento delle comunanze (di fondo e prospettive) e delle potenzialità dialogiche e di incontro con l'alterità» (Milan 2007, cit. Agostinetto 2016, p. 76).

## 1.8 Come spiegare l'intercultura ad un bambino?

Al termine di questo primo capitolo non posso fare a meno di immedesimarmi nell'insegnante interculturale, immaginando di spiegare ai miei alunni che cosa sia l'intercultura.

Per far comprendere loro l'intercultura, direi che siamo tutti degli splendidi colori, ognuno diverso dall'altro, ognuno con le sue caratteristiche e le sue potenzialità, ma se rimaniamo separati e non ci uniamo rimaniamo solo dei bei colori e nulla più. Nell'intercultura avviene invece un incontro tra noi "colori" e quando interagiamo tramite il dialogo, quando ci uniamo, creiamo nuovi bellissimi colori possibili solo grazie a questa unione.

Spiegherei tutto questo senza nascondere come la diversità esista, per non correre il rischio di nasconderla incorrendo in quelli che Agostinetto chiama "errori disposizionali" (Agostinetto, 2022, p. 177).

Per questo mi assicurerei di sottolineare che noi non siamo tutti uguali, poiché ognuno di noi possiede delle caratteristiche e delle potenzialità uniche che tuttavia vengono messe maggiormente in luce e valorizzate nell'incontro con gli altri.

Spiegherei loro che questo incontro di "colori" non può avvenire senza essere opportunamente programmato ed organizzato, attraverso la realizzazione di un progetto specifico che lo renda concreto all'interno della vita di tutti i giorni.

Forse questa immagine dei colori risulterà essere un'immagine semplicistica e banale, ma ritengo che sia davvero efficace e che spesso, soprattutto con i bambini, siano le cose più semplici ad essere le più significative e a rimanere più impresse nelle loro menti.

Il mio intento sarà far comprendere loro che l'incontro tra culture è occasione di crescita ed arricchimento reciproco che avviene e si realizza mediante il cambio di prospettiva: essere in grado di non considerare solo la propria prospettiva, ma sapersi mettere nei panni dell'altro, è ciò che consentirà di creare bellissimi colori. Rifletterei con loro anche sul fatto che per rendere possibile tutto questo è indispensabile creare un clima empatico, di ascolto, di comprensione e di apertura nei confronti dell'altro e dobbiamo essere noi i primi a realizzare questo clima all'interno della classe, per poi portarlo nella vita di tutti i giorni.

## 2. CULTURA, IDENTITA' E STEREOTIPI

Per essere un insegnante interculturale competente è necessario avere conoscenza e consapevolezza dei concetti alla base della teoria interculturale (Agostinetto, 2022).

In questo capitolo, ci occuperemo di approfondire queste tematiche indispensabili per comprendere a pieno la pedagogia interculturale.

Esamineremo il concetto di cultura dal momento che è il “terreno” nel quale dovremo operare ed analizzeremo il concetto di identità approfondendo le difficoltà nella sua definizione nelle “seconde generazioni”.

Tratteremo inoltre la dispercezione sociale e gli stereotipi ed i pregiudizi, ponendo particolare attenzione al pregiudizio etnico ed al fenomeno del colorismo. Comprenderemo come questi aspetti influenzino la concezione dell'alterità ed infine ci chiederemo se gli stereotipi e i pregiudizi siano presenti anche nei bambini.

### 2.1 La cultura

Dopo aver indagato cosa sia la pedagogia interculturale, cerchiamo ora di comprendere cosa si intende con il termine “cultura” che è un aspetto fondamentale poiché rappresenta il contesto nel quale ci muoviamo.

Secondo Abbagnato tale termine ha due significati fondamentali: il primo si riferisce alla formazione dell'uomo ed al suo miglioramento, mentre il secondo indica l'insieme dei modi di vita che sono creati, appresi e trasmessi da una generazione all'altra, tra i membri di una particolare società. In questo senso, la cultura non riguarda semplicemente la formazione di un individuo, ma diventa la formazione collettiva e anonima di un gruppo (Abbagnato, 1993).

Vi è dunque una stretta relazione tra il concetto di società e il concetto di cultura che secondo Geertz sono diverse astrazioni dello stesso fenomeno (Marazzi, 1998).

Riprendendo il primo significato di cultura individuato da Abbagnato, secondo gli antichi greci l'uomo può realizzarsi come tale e migliorarsi mediante la conoscenza di sé e del suo mondo grazie alla ricerca della verità. In questo senso la cultura corrisponde a ciò che i greci chiamavano *paideia* ossia l'educazione dovuta a tutte quelle buone arti che sono proprie solo dell'uomo e lo differenziano da tutti gli altri animali (Abbagnato, 1993).

I latini riprendono tale concezione con l'utilizzo del termine *humanitas* che associano al verbo *colere* (origine etimologica della parola cultura) che oltre all'azione di coltivazione delle terre, indica un atteggiamento di adorazione e devozione (Agostinetto, 2022).

Nell'ottocento si perde la concezione di cultura intesa in senso aristocratico; infatti, Tylor nel 1871 la definisce come quell'insieme complesso che comprende conoscenze, credenze, arte, morale, diritto, costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo in quanto membro di una società.

Questa è la vera svolta antropologica di cultura che grazie alla concezione tyloriana non viene più considerata come etnocentrica ed elitaria (Agostinetto, 2022).

Infatti, Tylor attraverso l'espressione "e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita", ci trasmette il carattere poliedrico della cultura allargando la sua concezione tradizionale a tutte le dimensioni del vivere sociale, aprendo l'elenco degli elementi di cui è composta in maniera indefinita, ritenendo che nel tempo si possano acquisire abitudini ed usi sempre nuovi in quanto membri della società (Agostinetto, 2022).

Tuttavia, tale definizione non risulta esente da critiche. Come rilevano Boudon e Bourricaud (1991), la versatilità del concetto di Tylor può essere intesa anche come una debolezza, poiché essendo troppo generica rende sfuggibile l'oggetto cultura (Agostinetto, 2022).

Anche l'antropologo Geertz critica la definizione di Taylor definendola approssimativa e ritenendo che conduca a secche culturali che si ritrovano nel libro "Specchiati uomo" di Kluckhohn.

In questo libro alcune delle definizioni utilizzate da Kluckhohn per descrivere la cultura sono:

- complessivo modo di vivere di un popolo;
- eredità sociale che un individuo acquisisce dal suo gruppo;
- modo di pensare, sentire e credere;
- astrazione derivata dal comportamento;
- un deposito del sapere posseduto collettivamente (Geertz, 1987).

Il concetto di cultura proposto da Geertz viene definito da lui stesso come semiotico. Partendo dal presupposto che l'uomo sia un animale sospeso tra ragnatele di significati, l'autore sostiene che «la cultura consista in queste ragnatele e che perciò la loro analisi non sia anzitutto una scienza sperimentale in cerca di leggi, ma una scienza interpretativa in cerca di significato» (Geertz, 1987, p. 41).

Per questo viene intesa da Geertz come «"rete di significati" e la sua analisi consiste nella ricerca di quei risultati. Il concetto di cultura è quindi un concetto semiotico e compito dell'antropologo è organizzare quei segni così come gli vengono presentati in un particolare contesto sociale. Ma quei segni sono a loro volta interpretazioni locali del senso della vita sociale, espresse sotto forma di idee e simboli» (Marazzi, 1998, p. 92).

Hannerz riprende queste considerazioni definendo la cultura come organizzazione della diversità ed utilizzando la metafora del fiume per descriverla: da lontano il corso d'acqua sembra ben delimitato e fermo, ma avvicinandoci ci accorgeremo come in realtà non lo sia e analizzandolo attentamente, magari con l'utilizzo di un microscopio, noteremo al suo interno sempre più elementi. Noteremo come il fiume sia vivo, scorra, eroda, sia parte di un ciclo vitale, climatico e geologico in cui si situa ed interagisce con l'ambiente. Ed è esattamente quello che scopriamo avvicinandoci alle culture, infatti entrando in contatto con l'alterità culturale troviamo dinamismo e una formidabile eterogeneità di espressioni (Agostinetto, 2022) poiché le culture sono in continua trasformazione.

Tale presupposto è condiviso dalla comunità antropologica, almeno a partire dalla seconda metà del Novecento, periodo nel quale Bourdieu teorizza la modificabilità degli habitus e della cultura (Tassan, 2020).

Questa dimensione di continua trasformazione delle culture viene ribadita da vari autori.

Santerini la definisce come:

- aperta dinamica e permeabile;
- non statica, ma tendente a mutare nel tempo;
- strutturalmente incompiuta;
- frutto delle diverse possibilità realizzate dalle specie umane nello spazio e nel tempo;
- totalità complessa dalle molteplici voci;
- non innata, ma trasmessa solo biologicamente;
- senza confini (Santerini, 2017).

Anche Agostinetto la definisce come un processo aperto e dinamico, ma anche relazionale, contestuale ed educabile; quest'ultima caratteristica è conseguenza delle tre precedenti, poiché se mancasse anche solo uno dei primi tre caratteri non potremmo più definire la cultura cosa (Agostinetto, 2022).

In questo "terreno" sicuramente molto complesso, come insegnanti interculturali abbiamo il compito di promuovere ed incoraggiare l'incontro tra culture.

Per realizzare questo incontro, come suggerisce la professoressa Granata, dobbiamo sempre tenere a mente che «non c'è peggior errore in educazione che occuparci delle culture anziché delle persone» (Granata, 2016, p. 34).

Ciò significa che per comprendere realmente gli studenti non dobbiamo limitarci ad indagare la loro cultura, ma anche conoscere approfonditamente i complessi processi interiori che sviluppano la loro identità.

Dobbiamo inoltre essere consapevoli di come tali processi agiscano in modo enormemente più complesso nello sviluppo dell'identità delle seconde generazioni.

## **2.2 Le seconde generazioni**

La seconda generazione in senso stretto è quella costituita dai figli di cittadini stranieri nati nel Paese di immigrazione. In molti casi si parla di seconda generazione in senso lato, intendendo anche gli stranieri che sono immigrati prima dei 18 anni (Istat, 2020).

Gli stranieri residenti in Italia con meno di 18 anni erano circa 26 mila al censimento del 1991, 285 mila a quello del 2001 e oltre 940 mila nel 2011, mentre sono diventati un milione e 40 mila all'inizio del 2018. Una cifra cresciuta di 40 volte in un quarto di secolo e che non tiene conto da una parte di tutti i minorenni diventati italiani e di quelli nati con il passaporto italiano in quanto figli di coppie miste (con uno dei genitori italiano) e dall'altra dei maggiorenni figli di immigrati, nati in Italia o arrivati in età prescolare o scolare e attualmente ancora stranieri o cittadini italiani (Istat, 2020).

Negli ultimi anni si è verificato un aumento di giovani immigrati e ragazzi di seconda generazione che diventano cittadini italiani. I ragazzi divenuti italiani nel 2017 sono stati oltre 54 mila, rappresentando quasi il 5 per mille dell'intera popolazione residente in Italia tra 0 e 19 anni e il 4,9% della popolazione straniera della stessa età residente nel nostro Paese (Istat, 2020).

«Per favorire un approccio più articolato al fenomeno, Rubèn Rumbaut (1994) ha provato a riordinare la varietà delle esperienze sulla base dei tempi di arrivo entro "classi generazionali".

La seconda generazione, generazione 2 in senso stretto, è quella dei figli di immigrati di prima generazione, nati in Italia, molto simile per condizioni e caratteristiche alla generazione 1,75 che ha lasciato il paese d'origine in età prescolare (0-5 anni). Molti di questi ragazzi si sentono autoctoni, l'italiano è la loro lingua madre e a volte non conoscono il paese d'origine dei genitori, né la loro lingua.

Poi c'è la generazione 1,5 che ha cominciato il processo di socializzazione e la scuola primaria nel paese di origine, ma ha completato le istruzioni scolastiche in Italia.

Infine, c'è la generazione 1,25, costituita dai ragazzi che migrano dopo i 13 anni e arrivano in Italia già scolarizzati, in un periodo di ridefinizione dell'identità personale e sociale» (Granata 2011, p. 30-31).

Cerchiamo ora di comprendere cosa sia l'identità e quali siano le difficoltà che le seconde generazioni incontrano nella sua definizione.

### **2.3. Il concetto di identità e le difficoltà che le seconde generazioni incontrano nella sua definizione**

Dopo aver descritto la cultura non possiamo esimerci dall'analizzare il concetto di identità. Come afferma Augè «cultura e identità sono due nozioni indissociabili che si applicano simultaneamente alla realtà individuale e alla realtà collettiva» (Augè, 2000, p. 53).

Quando parliamo di identità in psicoanalisi, in riferimento all'identità psicologica, la definiamo come “il senso e la consapevolezza di sé come entità distinta dalle altre e continua nel tempo” (Treccani).

Secondo Marazzi l'identità si sviluppa su due livelli.

Il primo livello è individuale ed inizia fin dal primo periodo di vita, consiste nella progressiva consapevolezza di esistere in modo distinto dagli altri e definisce sé a partire da ciò che è altro da sé.

Il secondo livello è collettivo e comprende il senso d'appartenenza ad un contraddistinto gruppo sociale al quale ci si sente legati da una sorta di “comunità di destino” (Marazzi, 1998). Riguardo a questo aspetto identitario possiamo richiamare le parole di Tassan, per la quale il concetto di identità «rivela una duplice connotazione. Da una parte, rimanda all'idea “di essere ciò che siamo come individui”, dall'altra a quella di appartenere a un sé collettivo. L'identità si polarizza, dunque, in due categorie l'“io” e il “noi”, dove il primo termine corrisponde al soggetto individuale, mentre il secondo implica l'esistenza di un soggetto collettivo» (Tassan, 2020, p. 77).

Questi due livelli che possiamo definire come identità personale e come identità culturale, sono inseparabili poiché l'identità è il risultato della sintesi che ognuno di noi dà a questa duplice dimensione identitaria. Entrambi i costrutti, quindi, dipendono dalle esperienze che viviamo e dal contesto in cui siamo inseriti che muta nel corso del tempo (Agostinetto, 2022).

Il processo di formazione dell'identità è incessante, mai concluso e contraddistinto da fasi dinamiche e da fasi più stabili, in un continuo rapporto tra cambiamento e mantenimento, inoltre si svolge per tutta la vita e può essere

caratterizzato da fasi apparentemente stagnanti e da fasi di brusca accelerazione (Agostinetto, 2022).

Non dobbiamo nemmeno dimenticare che in questo processo lo sguardo e il riconoscimento dell'altro contribuiscono in modo definitivo (Savidan, 2010).

Un'altra delle possibili espressioni del livello identitario è l'identità etnica che Granata definisce come «l'aspetto che più di tutti si rivela come sintesi tra il concetto di sé che si forma il singolo e il riconoscimento che il contesto circostante gli accorda: quando la distanza tra come ci si sente e come si appare è molto accentuata, è sempre latente il rischio di formarsi un concetto negativo di sé e vedere abbassarsi la propria autostima» (Granata, 2011, p. 27).

L'identità etnica è molto pericolosa poiché è un costrutto culturale mediante il quale un gruppo produce una definizione del sé e/o dell'altro collettivo" (Fabietti, 1998, p. 22), un modo per creare un'opposizione tra "noi e voi" non naturale e strumentalizzabile in base alle circostanze in cui viene invocata (Agostinetto, 2022).

Infatti «l'identità etnica "stravolge" quella culturale (di cui è un'elaborazione successiva e artificiosa) postulando un'originalità definitiva: seleziona ad arte alcuni tratti idiosincratici dell'identità culturale, li sancisce come immutabili e destinati esclusivamente per appartenenza ai membri del gruppo» (Agostinetto, 2022, p. 135).

È fondamentale evidenziare che «il concetto di etnicità che si riferisce alle componenti oggettive e ascritte delle appartenenze etniche, in genere rilevate sulla base di marcatori come la provenienza geografica, i tratti somatici, la lingua parlata, si distingue dal concetto di identità etnica che invece si riferisce alla rilevanza personale che gli individui possono attribuire a questo aspetto della propria identità» (Mancini, 2007 cit. Granata 2011, p. 27).

Oltre all'identità etnica è molto pericoloso e dannoso anche il fatto di ridurre l'identità ad una sola dimensione. Sen, infatti, evidenzia come i tentativi di ciò siano continui nel contesto quotidiano, in quello mediatico e non di rado anche nell'ambito delle analisi sociali. Questo porta a semplificare e a guardare in maniera sommativa gli individui imprigionandoli nella gabbia di un'unica, definitiva e vincolante identità (Sen, 2006).

Nella realtà attuale questo aspetto si manifesta ancora più frequentemente poiché le identità sono sempre più sfumate ed essendo intrecciate tra loro, si “dialettizzano” e per questo risulta ancora più difficile coglierle nella loro completezza e dinamicità (Cambi, 2006a).

Come abbiamo visto il processo di formazione dell'identità è già di per sé un processo davvero complesso, ma lo diventa enormemente di più per le seconde generazioni.

Quest'ultime si ritrovano ad essere divise da due desideri opposti: quello di essere uguali ai loro coetanei e quello di essere uguali ai loro genitori e si ritrovano dunque a dover ridefinire i propri confini etnici.

In particolare, nell'adolescenza, che è la fase cruciale del processo di formazione dell'identità, se questi ragazzi non vengono adeguatamente aiutati, possono trovarsi a vivere una crisi esistenziale, causata dalle difficoltà nel trovare un equilibrio nella loro condizione di oscillazione tra due diversi sistemi valoriali e culturali (Lannutti, 2014).

A rendere ancora più difficili le cose per i figli degli immigrati è il fatto che quando si parla di loro, di sovente si sottolinea solo l'aspetto identitario dell'origine a discapito di tutti gli altri. Insistere su questo tratto è molto dannoso poiché rimarca il fatto che anche quando vengono naturalizzati essi non diventano del tutto “naturali” (Minces, 2004).

Inoltre, anche l'identità etnica diventa una difficoltà significativa per le seconde generazioni che incontrano grandi criticità a gestire una differenza somatica che non gli permette di assomigliare al mondo nel quale sono nati e cresciuti (Granata, 2011). Infatti «per molti, soprattutto i più giovani, si tratta di scegliere tra l'opzione che li racconta come parte integrante della società in cui sono nati e cresciuti, negando le proprie origini, e l'opzione che li allontana dalla società mostrandoli come estranei di fronte a una realtà ostile e distante dalle proprie scelte di vita. Risposte come queste non rendono la realtà dei fatti, in cui si assiste piuttosto al lungo passaggio da una strategia a un'altra e a un'altra ancora, lungo un percorso di crescita che è difficile etichettare con una definizione soltanto» (Granata, 2011, p. 20-21).

Granata riprende le tipologie identitarie adottate dalle seconde generazioni, sintetizzate da Leonini (2005) in quattro figure idealtipiche:

1. I cosmopoliti che si vedono come turisti anche nella terra in cui vivono, costantemente in viaggio tra mondi differenti. Questo porta dunque ad un'apertura al mondo che pagano tuttavia con un senso di sradicamento.
2. Gli isolati che vivono in una situazione di estraneazione rispetto al mondo in cui sono nati e cresciuti, ma anche rispetto alla cultura tradizionale dei loro familiari, esprimendo forte disagio e senso di sradicamento in tutti i contesti. Questo porta facilmente allo sviluppo di forme di identità reattiva, nella quale si sceglie uno dei due mondi di appartenenza come proprio riferimento, estremizzandone le caratteristiche e facendone un baluardo contro le altre appartenenze.
3. I nostalgici sono invece una tipologia difficile da intercettare perché chi vi appartiene rifiuta completamente di confrontarsi con la società. Questi giovani manifestano un atteggiamento di rifiuto della cultura della società ospitante, frequentano esclusivamente connazionali, ascoltano la musica tradizionale e consumano cibi del paese d'origine.
4. I mimetici compiono un percorso di segno opposto, ma ugualmente mosso da forme di fragilità identitaria. Desiderano essere considerati italiani a tutti gli effetti e per questo evitano tutte le situazioni in cui la loro alterità potrebbe essere sottolineata, poiché questo li porterebbe a soffrire ed a sentirsi misconosciuti.

È fondamentale considerare come non tutti i giovani rientrano in tali tipologie identitarie stagliate e statiche, ma esistano anche giovani che non appartengono ad esse (Leonini 2005 cit. Granata, 2011).

Nonostante a volte sia difficile comprendere i comportamenti che le seconde generazioni adottano e le soluzioni identitarie che trovano, è importante avere consapevolezza di quanto esse possano essere per noi un'enorme ricchezza. Granata ci ricorda come «Forse è proprio dai giovani di origine straniera che possiamo imparare una nuova intercultura, un'intercultura di "seconda generazione" come la chiama Milena Santerini (2010, a) rivolta a tutti, non solo ai figli degli immigrati» (Granata, 2011, p. 15).

Come avevamo precedentemente evidenziato nel processo di costruzione dell'identità, lo sguardo e il riconoscimento dell'altro contribuisce in modo definitivo, per questo non possiamo esimerci dall'analizzare quale sia l'atteggiamento degli italiani nei riguardi della diversità, cercando di capire se l'Italia sia o meno un paese accogliente.

## **2.4 La dispercezione sociale in Italia**

Per descrivere l'atteggiamento degli italiani nei riguardi della diversità, partiamo dal presupposto che un primo aspetto tipico e insidioso di ogni discorso sulla diversità culturale riguarda il procedere per immagini che nel nostro caso sono immagini velanti.

La realtà nella quale ci troviamo ci appare infatti confusa e contraddittoria e per cercare di comprenderla ricorriamo a delle rappresentazioni semplificate che sintetizzano realtà ampie e complesse (Agostinetto, 2016).

Facendo questo «siamo lontani dall'esercizio autentico della nostra capacità di immaginazione riducendola in quelle immagini ricorrenti di cui media, discorsi e senso comune abbondano» (Milan 2007, cit. Agostinetto, 2016, p. 72).

Questo processo «ha a che fare con l'impellente istanza di darci una spiegazione a noi utile, non dissonante con il mondo culturale in cui siamo immersi, ma piuttosto conforme (conformistica) a questo» (Bauman, 1999 cit. Agostinetto, 2016, p. 72). Per descrivere questo processo Agostinetto ci suggerisce l'immagine di un puzzle: paragona le immagini del reale a quest'ultimo ritenendo che scegliamo solo quelle che si incastrano meglio nella nostra "cornice" senza avere una reale conoscenza di quest'ultima (Agostinetto, 2016).

In questo modo siamo portati a sovrastimare il numero di irregolari, a pensare che il tasso di criminalità degli stranieri sia altissimo rispetto a quello di noi italiani, che la popolazione di origine straniera sia per la maggioranza maschile e che giunga per lo più via mare, che la principale religione sia quella islamica e la provenienza quella africana; tuttavia, tale quadro è molto lontano dalla realtà (Agostinetto, 2022).

Riflettendo su questo processo emergono due considerazioni.

«La prima è quella di mettere in dubbio le concezioni che abbiamo sull'alterità e l'immigrazione riconoscendone il carattere di opacità e la tendenza a occupare posizioni preconcepite. In questo modo è sicuramente più facile disporsi a scoprire un quadro di realtà più obiettivo e veritiero fondato su dati e informazioni anziché umori e luoghi comuni. La seconda riflessione è che se, ne siamo noi stessi vittime, questa dispercezione della realtà migratoria è quindi un fatto piuttosto comune che dobbiamo presupporre anche negli altri» (Agostinetto, 2022, p. 72). Questo ci dà consapevolezza di come la dispercezione sociale sia un problema comune che, a causa della responsabilità educativa connessa al nostro ruolo di insegnanti, diventa un nostro problema.

In questo processo, come affermano numerosissime ricerche, i mass media hanno un ruolo fondamentale poiché orientano la dispercezione sociale del fenomeno sulle persone (Agostinetto, 2022).

Un esempio di questo ruolo fondamentale ci viene fornito dagli studiosi Estrada, Ebert, Lore che, utilizzando un database unico, analizzano le oltre 2.200 notizie tratte dai giornali nazionali a più alta diffusione dal 1990 al 2013.

Lo studio esamina diversi frame mediatici per spiegare il collegamento tra immigrazione/criminalità e comprendere se questi fotogrammi siano cambiati sistematicamente nel tempo. I risultati ottenuti evidenziano che la maggior parte delle notizie su criminalità e immigrazione descrivono gli immigrati come particolarmente inclini a quest'ultima e con tassi aggregati in aumento.

Questa tendenza è aumentata nel corso del tempo, così come le narrazioni che descrivono in modo impreciso l'immigrazione clandestina come un crimine in sé, mentre l'inquadramento degli immigrati come vittime di reato è diminuito significativamente nel periodo 1990-2013.

Questa ricerca dimostra come nei mass media sia ricorrente l'associazione negativa tra immigrazione clandestina e sicurezza; infatti, i risultati ottenuti evidenziano come i temi maggiormente trattati in ambito di immigrazione sono quelli della criminalità e della clandestinità (Estrada, Ebert, Lore, 2016).

I mass media svolgono questa operazione mediante due processi. Il primo riguarda la questione di “che cosa dico”, infatti selezionano le informazioni da fornire, scegliendo in base alle loro necessità cosa dire e cosa non dire.

Il secondo processo riguarda invece la modalità attraverso cui comunicare le informazioni, nel quale è frequente l'utilizzo di strategie retoriche narrative a cui si ricorre per dare una notizia. Per esempio, una tendenza frequente è quella di utilizzare una produzione linguistica che enfatizzi la diversità dello straniero considerandolo come una minaccia sinistra e incombente (Agostinetti, 2022).

Un'altra ricerca che fornisce un'ulteriore conferma dell'influenza che i mass media esercitano sulla dispercezione sociale è quella svolta nel 2017 da Kamila Miłkowska-Samul.

L'autrice ha effettuato un'analisi sui testi pubblicati nel periodo tra l'ottobre e il novembre 2017 sui profili Facebook, selezionandoli in base alla tematica dell'immigrazione e dell'atteggiamento negativo verso i migranti.

L'oggetto principale della ricerca sono i commenti degli internauti, lasciati sotto i post, considerati come facenti parte del dibattito pubblico sull'immigrazione e come manifestazione dell'opinione pubblica.

L'analisi di questi commenti permette di individuare i topoi più ricorrenti nei discorsi anti-immigrazione e svelare le immagini più radicate dello straniero.

I risultati ottenuti evidenziano il forte carico emotivo legato alla scelta delle parole degli internauti nei commenti e le connotazioni che comportano, come la parola apparentemente neutra e universale “migrante” che viene associata a criminalità e malattie.

Inoltre, l'autrice analizzando i risultati ottenuti, mette in luce come i commentatori dei post minino la legittimità delle intenzioni e delle richieste dei migranti, ritratti come persone pericolose, pigre, che vogliono usufruire dei beni e dei diritti che dovrebbero essere riservati agli italiani come, per esempio, il lavoro.

La conclusione a cui arriva la studiosa è che tale ricerca mette in evidenza come le strategie impiegate per la costruzione della figura dello straniero, identificate nel discorso anti-immigrazione, hanno un tratto in comune: mirano a introdurre e rinforzare la polarizzazione noi-loro, enfatizzando in maniera eccessiva le

differenze e applicando stereotipi esclusivamente peggiorativi nei confronti dello straniero.

Il linguaggio utilizzato su facebook si caratterizza infatti per un alto tasso di valutazioni estremamente negative ed il repertorio lessicale viene utilizzato con lo scopo di screditare, in alcuni casi mediante parole oscene, parolacce ed invettive (Kamila Milkowska-Samul, 2017).

Una delle cause di questa tendenza ad utilizzare espressioni dispregiative nel riferirsi agli immigrati, è uno dei tratti che secondo Cotesta contraddistingue la nostra relazione con lo straniero: quello di estraneazione. Infatti, di sovente si evidenzia la condizione di marginalità dello straniero ed il fatto che non appartenga alla comunità nella quale si trova a vivere.

Questo porta i membri di quest'ultima a percepirlo come estraneo nel senso di barbaro, di non-membro del gruppo, di persona con cui esiste una non-relazione. Ed ecco che in questo modo lo straniero costituisce la minaccia dalla quale l'intero gruppo si deve difendere (Cotesta, 2002), condizione che, come affermavamo precedentemente, viene enfatizzata dai mass-media.

Enfatizzare questa condizione accresce "la paura dell'altro" amplificata dal fatto che quest'ultimo «in "quanto sconosciuto", giustifica l'insorgere di un'incertezza esistenziale» (Milan, 2007, p. 80).

Tutto questo ci porta alla formulazione di pregiudizi e stereotipi dei quali dobbiamo avere consapevolezza, poiché solo conoscendo e comprendendo i meccanismi con cui prendono forma potremmo essere in grado di riconoscerli e dunque eliminarli. Dobbiamo essere coscienti di come tali pregiudizi siano un consistente ostacolo alla conoscenza autentica, all'apertura, alla comprensione dell'alterità, concetti alla base della prospettiva realmente interculturale che abbiamo analizzato precedentemente.

## **2.5 I pregiudizi e gli stereotipi**

Analizziamo ora i pregiudizi e gli stereotipi partendo dalla loro etimologia.

«La parola pregiudizio deriva dal sostantivo latino *praejudicium*, come moltissime altre parole ha subito col tempo una modificazione del suo originale valore semantico. Tale trasformazione si è attuata in tre stadi.

Per gli antichi *praejudicium* significava giudizio precedente, basato su decisioni ed esperienze anteriori al giudizio stesso; più tardi il termine acquistò il significato di giudizio formulato prima di una debita considerazione oggettiva dei fatti, giudizio prematuro o specioso; infine il termine acquisì il suo attuale colorito emotivo, relativo alla benevolenza o malevolenza che accompagna un giudizio immotivato. Forse la più sintetica definizione di pregiudizio è questa: il pensare male degli altri senza una ragione sufficiente. Questa breve definizione contiene i due elementi essenziali di tutte le altre - il riferirsi ad un giudizio infondato e il colorito affettivo» (Allport, 1954, p. 7-8).

Nella definizione di pregiudizio data da Allport è importante sottolineare come vi sia differenza tra un pensiero ed un pregiudizio, poiché il pensiero diventa pregiudizio solo se non si modifica nemmeno alla luce delle nuove conoscenze, poiché resiste attivamente a qualsiasi prova della realtà.

Allport sostiene che l'uomo ha una predisposizione naturale al pregiudizio, strettamente legata alla tendenza a formulare generalizzazioni e concetti, il cui contenuto rappresenta una semplificazione del mondo d'esperienza (Allport, 1954).

Il termine stereotipo viene usato per la prima volta nel 1922 dal giornalista Lippman e deriva dall'espressione "stampo tipografico" (Arcuri, 2011) che indicava la riproduzione di immagini da stampare utilizzando forme fisse.

In questo studio Lippmann sosteneva che, nel processo di formazione degli stereotipi, acquistano particolare importanza gli agenti di influenzamento come il gruppo familiare, quello dei pari, i mezzi di comunicazione ed i processi di propagazione delle tradizioni culturali. Questi elementi possono produrre processi di rinforzo sociale che trasmettono e mantengono gli stereotipi (Arcuri, 2011).

Vinsonneau invece definisce gli stereotipi come immagini o rappresentazioni che riuniscono caratteri o tratti collegati tra loro tramite dei cliché ripetitivi.

Questi cliché non sono necessariamente negativi, ma potrebbero diventarlo a causa della loro tendenza a favorire i membri del proprio gruppo sopravvalutandoli e danneggiando gli altri svalutandoli (Vinsonneau cit. Santerini, 2017).

Questa tendenza può successivamente concretizzarsi mediante vari gradi di azione negativa, dalle forme meno gravi alle più gravi: diffamazione, evitamento dei contatti, discriminazione, violenza fisica, sterminio (Allport, 1954).

È proprio nella formazione dei gruppi di cui parlava Vinsonneau che risiede uno dei meccanismi cognitivi che più ci aiuta a comprendere come funzionano gli stereotipi ed i pregiudizi nella mente umana: l'ingroup bias.

Secondo la teoria formulata da M. e C. Sherif «gli individui fanno parte di un gruppo di riferimento definito come quel gruppo a cui l'individuo riferisce sé stesso come facentene parte, o come aspirante a farne parte sul piano psicologico. Così il gruppo di riferimento è un gruppo interno accettato di buon grado, o al quale l'individuo desidera appartenere» (Allport, 1954, p. 53).

L' *in-group bias*, noto anche come favoritismo *in-group* o *intergroup bias*, «spinge gli individui ed esaltare i caratteri positivi dei cosiddetti gruppi interni (quelli, cioè ai quali essi appartengono o meglio, “decidono” di appartenere), svalutando al contempo i gruppi esterni» (Zanfrini, 2004, p. 11).

Si tratta di una tendenza propria degli esseri umani ad essere più disponibili e positivi verso i membri del proprio gruppo rispetto ai membri di un altro gruppo.

Il proprio gruppo sociale viene infatti visto come complesso e variegato, riservando la semplificazione e la stereotipicità ai gruppi esterni che tendiamo a vedere come omogenei (Arcuri, Cadinu, 2011) siamo dunque “portati a “vedere” le affinità nel nostro gruppo e la distanza con gli altri» (Santerini, 2017, p.145).

Questo fenomeno porta al processo di categorizzazione che, come ricordava Tajfle (1985), «è un presupposto del pregiudizio che tende ad accentuare le differenze fra i membri di gruppi diversi (ad esempio, aspetti in cui i bianchi e neri sono diversi) e al tempo stesso a ridurre le differenze fra gli appartenenti allo stesso gruppo (i neri sono visti tutti simili tra loro)» (Tajfle, 1985, Santo Di Nuovo, 1999, p. 17).

È importante avere consapevolezza di come gli stereotipi e i pregiudizi facciano parte della nostra realtà quotidiana, gli esempi sono moltissimi: sessismo, omofobia, razzismo sono diffusissimi nei nostri discorsi quotidiani e spesso si nascondono dietro semplici battute, scambi di opinioni, conversazioni leggere fatte per puro intrattenimento.

Anche a me purtroppo è capitato di provare una sensazione di paura alla vista di persone di colore durante la notte in posti isolati, sentimento da cui immediatamente cercavo di prendere le distanze consapevole di quanto tale sensazione fosse frutto della dispercezione sociale di cui abbiamo parlato precedentemente (paragrafo 2.3).

Se dunque il mio inconscio mi porta a credere all'associazione tra criminalità ed immigrazione, la mia parte razionale mi esorta a non dare retta a tale sensazione. La mia rimane dunque una mera sensazione, un pensiero che non diventa pregiudizio poiché "non resta irreversibile anche alla luce delle nuove conoscenze e non resiste attivamente a qualsiasi prova di realtà" (paragrafo 2.4). Purtroppo, non sempre è così ed in molte persone stereotipi e pregiudizi si radicano così fortemente da trasformarsi in immagini che non permettono di conoscere l'altro e allontanano dalla realtà ponendosi come uno "schermo" tra noi e l'altro (Agostinetto, 2022).

## **2.6 Gli stereotipi etnici ed il razzismo**

Per comprendere il nostro progetto di ricerca ed il suo scopo è necessario ora approfondire lo stereotipo etnico.

Quest'ultimo si forma a partire dal "pregiudizio differenzialista" che tende a marcare le differenze etniche. Anche solo il bisogno di comunicare l'informazione sull'appartenenza etnica indica un'ingiustificata attenzione a quel tratto rispetto agli altri, portando ad una distanza sociale e a fenomeni di "risegregazione".

Questo pregiudizio potrebbe tradursi in politiche segregazioniste e di netta chiusura; portando a sottolineare l'inconciliabilità tra le culture, che devono rimanere separate per preservare la loro ricchezza (Mazzara, 1997).

Dobbiamo inoltre considerare che «se in generale l'esercizio del pregiudizio è assai diffuso tra i gruppi sociali, quello rivolto all' alterità appare particolarmente aspro: esso non ha tanto la funzione di chiarire chi sia l'altro-da-sé, quanto il bisogno di operare una identificazione del "noi" per difetto: stabilendo la totale, marcata e negativa alterità, ottengo per contrasto una "noità" definita, chiara e positiva» (Agostinetto, 2022, p. 40).

Mazzara evidenzia come tale pregiudizio sia incredibilmente difficile da superare a causa della frequente associazione tra minoranze e criminalità (capitolo 2.4), tendenza provata anche da numerose ricerche di tipo sperimentale.

Per esempio, è stato dimostrato come la stessa azione compiuta da un uomo bianco ed un uomo nero venisse giudicata più grave se compiuta dall'uomo nero. Tale tendenza porta ad un fenomeno di sopravvalutazione dell'immigrazione, a cui consegue un'esagerata reazione di allarme e di autodifesa nella quale entrano in gioco meccanismi di distorsione della percezione a sfavore degli immigrati. L'estrema conseguenza potrebbe dunque essere di giustificare azioni di discriminazione e di intolleranza (Mazzara, 1997); dando concretezza alla nascita del pensiero razzista.

In senso stretto il termine razzismo indica la superiorità di alcune razze su altre, (Santerini, 2017) anche se l'esistenza delle razze è un tema molto dibattuto.

Infatti il professor Barbujani, genetista e scrittore, in una recente intervista (D'Auria, 2022) ha evidenziato che nonostante nell'ambito della biomedicina e della genetica clinica le cose stiano cambiando, in realtà soprattutto negli Stati Uniti d'America, il concetto di razza è ancora molto radicato.

Infatti, nelle riviste di antropologia il concetto di razza viene considerato totalmente superato e inutile, mentre su quelle biomediche è ancora presente, poiché altrimenti si rischia di essere accusati di voler fare propaganda politica rifiutandosi di riconoscere reali differenze a livello biologico.

Barbujani evidenzia come la questione sia ancora molto dibattuta, infatti, il New England Journal of medicine ha tenuto un dibattito sul tema della razza dal quale è emerso che anche in ambito biomedico questo termine inizia ad essere considerato fuorviante. (D'Auria, 2022)

Per quanto attiene la nostra ricerca il razzismo si compone di due processi: quello della differenziazione e quello della gerarchizzazione (Taguieff, 1994).

Nel fenomeno della differenziazione esistono «razze distinte che sono entità collettive e bioculturali che tendono a riprodursi né varietur e che sono sottoposte ad un determinismo biologico dominante, inoltre ciascuna razza ha la sua eredità differenziale che determina tanto il suo "mondo" proprio quanto il suo specifico sistema di attitudini. Nel secondo processo della gerarchizzazione invece

l'eredità razziale differenziale definisce necessariamente, nelle sue espressioni socio-culturali, una superiorità o un inferiorità» (Taguieff, 1994, p. 291).

«Il razzismo è dunque un sistema ideologico esplicito che il più delle volte assume la forma di una giuria di aspetto scientifico e che accompagna atti deliberati che in esso trovano la loro legittimazione. Esso, infatti, conferisce una logica ad ogni atto di violenza o di discriminazione senza (tuttavia) confondersi con la stessa violenza che, così facendo, esso legittima. [...] La valutazione razzizzante conduce a considerare gli individui solamente in base a ciò che si ritiene essi siano (la loro appartenenza razziale), indipendentemente da qualsiasi cosa essi possano mai fare. E l'essere razziale che attribuisce a ciascuno il suo destino viene definito da un qualche tratto dell'apparenza somatica, sempre socialmente "investita": l'individuo non può dunque sfuggire alla categoria fatale cui lo segna il suo aspetto esteriore, e che si decifra attraverso troppi indizi sensibili (visivi, uditivi, etc.)» (Taguieff, 1994, p. 291).

Il razzismo è un processo graduale che si svolge lungo una scala di comportamenti. Comincia con gli insulti, le derisioni, le minacce verbali e il linguaggio d'odio per poi spingersi fino ai crimini d'odio che nella loro forma più violenta si concretizzano nei genocidi (Santerini, 2017): espressione più estrema, violenta e disumana del razzismo.

Pur non riuscendo a comprendere a pieno il disumano dolore che questo fenomeno ha arrecato, dobbiamo avere consapevolezza di come si sia fatto presente all'interno della nostra storia.

Il termine genocidio viene coniato nel 1944 da Raphael Lemkin nella sua opera "Axis Rule in Occupied Europe" ed è definito come «la distruzione di una nazione o di un gruppo etnico», il cui nome fa derivare dall'antica parola greca *genos* (razza, tribù) e dal latino *cidere* (uccidere), corrispondente nella sua formazione ad analoghe parole come tirannicidio, omicidio, infanticidio, ecc» (Flores, 2021, p. 23-24).

Nella "Convenzione per la prevenzione e la punizione dei crimini di guerra" troviamo evidenziati precisi casi storici in cui il crimine di genocidio è riconosciuto a livello internazionale: il genocidio armeno, il genocidio del Ruanda,

l'Holodomor, ossia il genocidio degli ucraini, tutti i massacri perpetrati dal colonialismo in Africa ed America Latina e l'Olocausto (Flores, 2021).

In particolare, quest'ultimo è il genocidio storicamente più noto e più vicino a noi, che «costituisce un evento particolare - unici lo sono tutti, perché irripetibili- che si muove per gradi nella discriminazione e neutralizzazione dei gruppi considerati nemici e pericolosi, per giungere poi alla loro eliminazione nel contesto della guerra e l'individuazione di quello ebraico come centrale per la salvezza e purificazione della propria identità etnica e spirituale» (Flores, 2021 p. 169).

In seguito all'Olocausto, per evitare che questo tragico momento potesse ripetersi, viene adottato ed aperto alla firma, alla ratifica e all'adesione con la risoluzione 2200A dell'Assemblea Generale XXI, del 16 dicembre 1966, il Patto internazionale relativo ai diritti civili e politici, reso esecutivo in Italia nel 1977 (Santerini, 2017).

L'Italia ha inoltre ratificato la convenzione con legge 654/1975 e con un decreto-legge del 1993 (la cosiddetta legge Mancino) la quale punisce chi propaga idee fondate sulla superiorità o sull'odio razziale ed etnico e condanna chiunque commetta od istighi a commettere discriminazioni per motivi etnici razionali o religiosi (Santerini, 2017).

Lo scopo di queste leggi dovrebbe essere quello di arginare gli stereotipi e i pregiudizi che non devono mai essere sottovalutati, poiché come abbiamo visto sono alla base del razzismo che può condurre ai crimini d'odio.

Tali crimini sono ancora molto diffusi ed un'evidenza di questo ci viene fornita dall' Osservatorio ODIHR/ che pubblica ogni anno un rapporto internazionale sui reati di odio. I dati includono informazioni tratte dal database della polizia (SDI) e informazioni raccolte dall'Osservatorio per la sicurezza contro gli atti di discriminazione (OSCAD).

<b>Year</b>	<b>Hate crimes recorded by police</b>
<b>2021</b>	<b>1,445</b>
<b>2020</b>	<b>1111</b>
<b>2019</b>	<b>1119</b>
<b>2018</b>	<b>1111</b>
<b>2017</b>	<b>1048</b>

Figura 2.1 Crimini d'odio registrati dall' Odihr anni 2017-2021

Secondo l'ultimo rapporto pubblicato da Odihr per l'anno 2021, in Italia si registrano 1.445 reati di odio ovvero reati che hanno alla base un movente discriminatorio, in aumento rispetto al 2020 nel quale erano 1.111. Questi dati ci dimostrano come il movente razzista e xenofobo sia quello più diffuso poiché qualifica 1.160 casi, seguito da quello contro lo stato di abilità 202 casi ed infine il pregiudizio anti-Lgbt 83 casi.

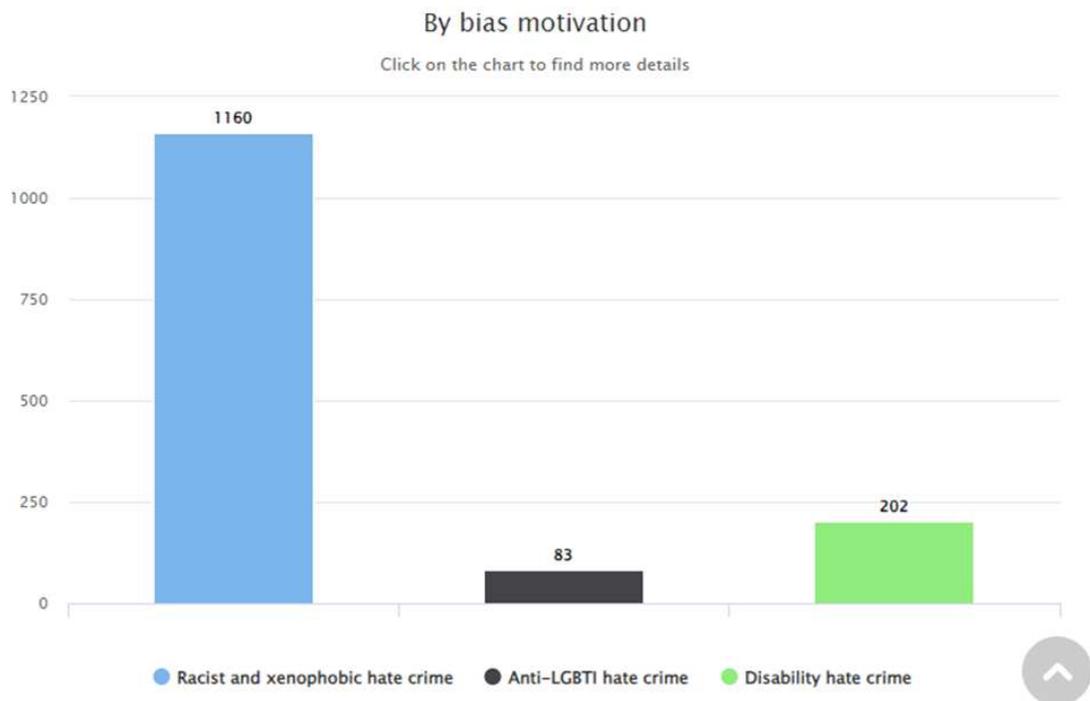


Figura 2.2 Crimini d'odio divisi per movente anno 2021

Analizzando invece i reati per tipologia, osserveremo come i più frequenti siano quelli legati all' incitamento alla violenza (423 casi), le minacce/comportamenti minacciosi (203 casi) ed i casi di aggressione fisica (202). Molto diffusi anche la profanazione delle tombe (195), il danneggiamento della proprietà (101), il disturbo della pace (99) ed il furto (87).

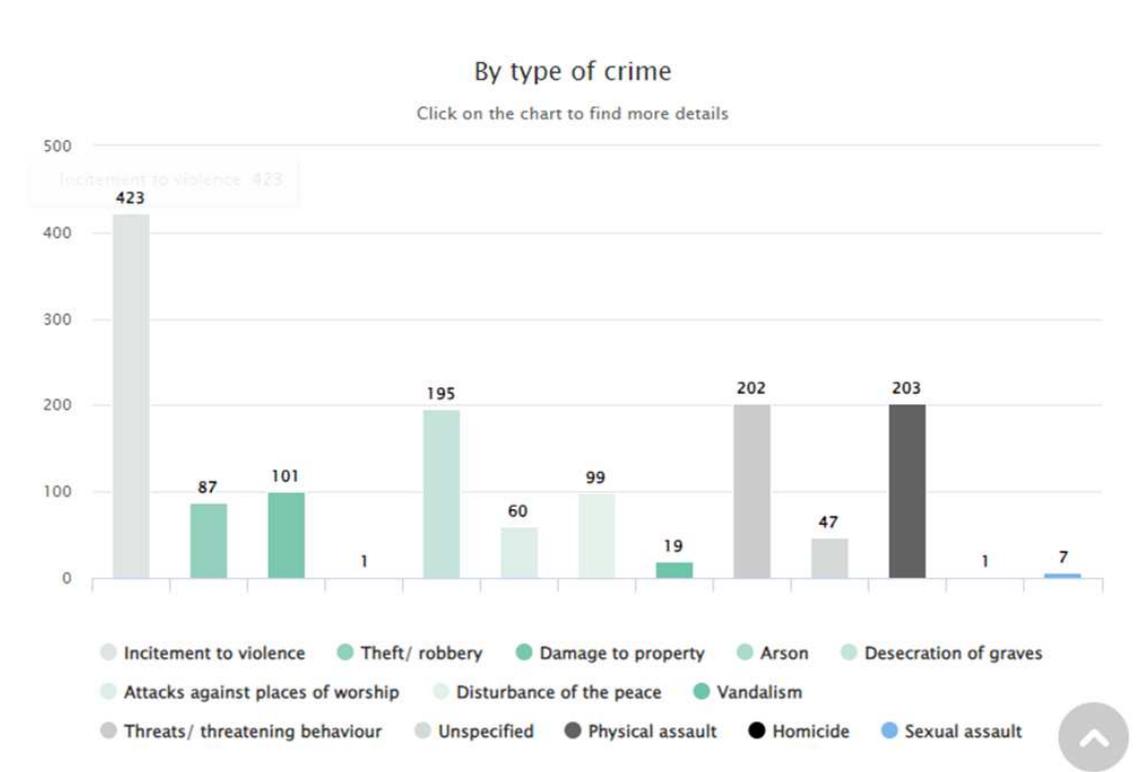


Figura 2.3 Crimini d'odio divisi per tipologia anno 2021

## 2.7 I pregiudizi sono stabili nel tempo?

Allport evidenzia quanto i pregiudizi siano radicati poiché selettivamente ammettiamo nuove prove di fatto solo se non contrastano con le categorie basate sulle credenze precedenti; questo porta le persone a conservare un pregiudizio anche di fronte a molte prove che lo contraddicono (Allport, 1954).

Si tratta della tendenza ad ammettere eccezioni solo per pochi casi eccezionali, mentre per tutti gli altri si mantiene valido il giudizio negativo.

Per Allport questa tendenza rappresenta un “meccanismo difensivo” nel quale viene riconosciuta l’eccezione solo qualora un fatto non possa adattarsi ad uno schema mentale, per questo il pregiudizio viene strenuamente difeso affinché non corra il rischio di distrutturarsi (Allport, 1954).

Questa considerazione è stata successivamente approfondita nelle ricerche che si sono susseguite negli anni per comprendere quanto i pregiudizi venissero “difesi” e dunque quanto fossero radicati e stabili nel tempo.

Le ricerche svolte ci suggeriscono come vi sia una molteplicità di fattori che influenzano la resistenza dei pregiudizi e dunque come non vi sia una risposta univoca alla domanda che dà il titolo al nostro paragrafo.

Al tal proposito Vuletich e Payne rianalizzano i dati ottenuti da uno studio longitudinale, in cui Lai e colleghi (2016, Studio 2) hanno confrontato nove interventi indirizzati a ridurre i pregiudizi razziali in 18 campus universitari.

I risultati dello studio dimostrano come tutti e nove gli interventi abbiano modificato i pregiudizi dei partecipanti in un test immediato. Tuttavia, tali effetti sono risultati di breve durata, solo 1 o 2 giorni, e tale evidenza è stata interpretata come una chiara prova della rigidità dei pregiudizi impliciti (Vuletich e Payne, 2019).

I due ricercatori, per verificare se questi livelli medi riflettessero le disuguaglianze strutturali, hanno dunque esaminato l’associazione tra le medie a livello di campus e diversi indicatori di disuguaglianze strutturali.

La conclusione a cui arrivano è quasi l’opposto rispetto a quella originale: i pregiudizi impliciti riflettono i pregiudizi dell’ambiente piuttosto che le disposizioni individuali e sebbene gli ambienti sociali siano stabili, i pregiudizi impliciti individuali sono effimeri.

Piuttosto che riflettere atteggiamenti rigidi, l’assenza di effetti di intervento a seguito di un ritardo può invece riflettere atteggiamenti individuali altamente malleabili, vincolati dalla stabilità degli ambienti sociali. I due ricercatori terminano dunque la ricerca paragonando i pregiudizi impliciti al tempo ed i livelli medi di pregiudizio ambientale al clima.

Ritengono infatti che, per fare in modo che i pregiudizi impliciti cambino, come per il tempo, bisogna aspettare semplicemente un giorno o due.

Invece nei livelli medi di pregiudizio, come nel clima, i cambiamenti sono lenti, ma anche piccoli cambiamenti possono avere conseguenze immense (Vuletich e Payne, 2019).

## 2.8 Il colorismo

Tra gli stereotipi etnici esiste una sottocategoria che interessa particolarmente il nostro progetto di ricerca: il colorismo.

L'origine del termine "colorismo" risale al 1982 quando la scrittrice Alice Walker, nel suo romanzo "The Color Purple", utilizza tale vocabolo riferendosi a quel «trattamento pregiudizievole o preferenziale di persone della stessa razza basata esclusivamente sul colore della pelle» (Walker, 1982 cit. Cardellini, 2017, p. 34). La professoressa Cardellini sottolinea come in quegli anni fossero moltissime le pubblicazioni su riviste scientifiche, spesso di impostazione psicologica, che evidenziavano l'atmosfera ostile del contesto sociale statunitense nei confronti della popolazione afroamericana, fenomeno che colpiva tutti sia adulti che più piccoli (Cardellini, 2017).

Nonostante ciò, è solo con il neologismo della Walker che si prende consapevolezza di questa forma di discriminazione e che si dà un nome a questo campo di ricerca che non era stato ancora definito sotto una esplicita dicitura (Cardellini, 2017).

La ricerca sugli stereotipi legati al colorismo diventa oggetto di studio della psicologia sociale ed iniziano le prime indagini dirette ad approfondire gli atteggiamenti delle persone in relazione al colore della pelle (Hogg e Vaughan, 2016).

La maggioranza di queste ricerche si trovano a dover concludere che «il colore scuro della pelle sembra essere maggiormente connesso a una dimensione simbolica negativa, con numerose ricadute a livello sociale, affettivo, economico e politico» (Cardellini, 2017, p. 35).

Un esempio ci viene dalla ricerca di Harrison e Thomas che esaminano l'influenza del colorismo sulla selezione dei lavoratori, scoprendo una significativa differenza preferenziale tra i candidati neri in base alla loro carnagione della pelle.

Infatti, i candidati con la pelle più chiara venivano preferiti rispetto a quelli con la pelle più scura.

I risultati della ricerca mettono in evidenza come il colore della pelle sia un tratto considerato più importante del background educativo e dell'esperienza lavorativa (Harrison e Thomas, 2009).

Questo aspetto è stato analizzato anche dal paradigma di ricerca elaborato da Hughes e Hertel che nel 1990, utilizzando i dati di 2.107 adulti neri, hanno scoperto come i neri con la pelle più chiara abbiano uno status socioeconomico (SES) più elevato ed anche coniugi con un livello SES più elevato.

I due ricercatori hanno inoltre scoperto che l'impatto del colore della pelle sul SES tra i neri americani è grande quanto l'impatto della razza (bianco-nero) sul SES nella società americana. Questo è un aspetto che persiste nonostante i molti cambiamenti sociali, politici e culturali che hanno interessato i neri americani nel secolo attuale (Hughes e Hertel, 1990).

## **2.9 I pregiudizi e gli stereotipi nei bambini**

Dopo aver riflettuto su tutto questo cerchiamo di comprendere se e come gli stereotipi esistano nei bambini e dunque proviamo a rispondere a questa domanda: i bambini danno importanza al colore della pelle?

Per farlo ci vengono in aiuto le ricerche scientifiche che mostrano come i bambini, dall'età di sei mesi, possiedano la capacità di categorizzare i volti a seconda del genere e dell'etnia.

In particolare «Le ricerche di Katz e Kofkin (1997) hanno permesso di comprendere che il cervello di un bambino di sei mesi reagisce a immagini di volti di diversa etnia e genere con impulsi differenti, pertanto tali impulsi dimostrano che il soggetto ha percepito una differenza nelle immagini proposte.

Perciò possiamo affermare che non solo i bambini già dalla primissima infanzia si accorgono dei diversi colori che li circondano, compresi i colori della pelle, ma che creano anche categorie mentali e strutturano stereotipi e pregiudizi» (Cardellini, 2015, p. 6).

Ulteriore conferma di questo ci viene fornita dal Doll test: si tratta di un paradigma di ricerca elaborato dai coniugi Clark nel 1947 in cui gli sperimentatori, utilizzando due bambole con la pelle bianca e due con la pelle nera, si rivolsero ad un campione di 253 bambini neri ponendo loro un totale di 8 domande finalizzate a

indagare differenze, identificazioni e preferenze - da loro definite - razziali (Cardellini, 2017).

Questo test dimostra che gli stereotipi di tipo etnico sono presenti nei bambini già fra i 3 e i 5 anni, poiché riescono a distinguere le persone di origine afroamericana rispetto a quelle di origine europea.

Le rappresentazioni di tali gruppi sono simili a quelle degli adulti ed evidenziano come i gruppi esterni, come per esempio i neri, sono visti in modo negativo, al contrario del proprio gruppo di appartenenza (Cadinu, 2011).

Tali ricerche smentiscono la credenza dei *colorblind children*, ovvero “bambini daltonici”, termine che è stato utilizzato da Erin N. Winkler, docente dell’Università della California, per esprimere l’idea secondo la quale i bambini non fanno caso al colore della pelle. Winkler afferma: «Esiste un mito nella cultura popolare che dice che i bambini sono ‘daltonici’ o che non notino la razza. Secondo questa logica, i bambini sono *‘tabula rasa’* e non sviluppano pregiudizi razziali se non esplicitamente messi a contatto con questi ultimi. Questo porta molti adulti a non discutere di razza con i bambini, perché ‘troppo giovani’ e anche solo menzionare questa tematica potrebbe voler dire ‘metter loro delle idee in testa’ e ‘avvelenare le loro menti» (Winkler, 2009, p. 1).

Con la consapevolezza che tali considerazioni siano errate e dunque che i bambini notino il colore della pelle, l’antropologa Paola Tabet negli anni Novanta intraprende una ricerca dal nome “La pelle giusta”.

Per comprendere quale sia la percezione dei bambini sulla pelle nera e quanta importanza le venga data, Tabet somministrò a migliaia di bambini presso centinaia di scuole italiane, elementari e medie, la traccia: “Se i miei genitori fossero neri”.

Nel suo testo “La pelle giusta” l’antropologa sottolinea la sincerità dei bambini che non si nascondono dietro l’ipocrisia e l’ostentazione dei buoni sentimenti, ma grazie all’ immediatezza e forte carica emotiva dei loro testi mettono definitivamente in crisi l’affermazione per la quale “gli italiani non sono razzisti”. Secondo la Tabet, la lettura di questi temi ci aiuta dunque a comprendere le contraddizioni e le ambiguità dei ragazzi, divisi tra schifo e pena, simpatia e rifiuto

per il “diverso” e ci aiuta a capire da dove nascono e dove si manifestano le nostre paure (Tabet, 1997).

Da questi spunti prende ispirazione la nostra ricerca nella quale cercheremo di rispondere alla domanda che abbiamo fatto ad inizio paragrafo, tentando dunque di comprendere che importanza danno nel 2022 i bambini e le bambine alla “pelle nera”.

### 3. DIAMO LA PAROLA AI BAMBINI

In questo capitolo analizzeremo le impressioni e le parole dei bambini in relazione all'alterità culturale è infatti fondamentale capire che cosa essi davvero pensino. Senza approfondire i loro dubbi e le loro inquietudini rischieremmo di creare «una sorta d'insensibilità alla questione interculturale giocata su un immediato consenso superficiale, dietro al quale le inquietudini e i dubbi non vengono toccati. Allora il discorso interculturale alla lunga può anche infastidire, annoiare o essere percepito come colpevolizzante, con il risultato di non avere alcuna presa educativa» (Agostinetto, 2016, p. 75).

In quanto insegnanti interculturali non possiamo prescindere dall'indagare e comprendere quali siano i pensieri dei nostri alunni in relazione all'alterità.

Per questi motivi ho accettato volentieri la proposta della dottoressa Bugno e del professor Agostinetto di intraprendere un percorso di ricerca e di approfondimento dell'argomento.

#### **3.1 Il progetto di ricerca “La pelle giusta”**

Il progetto di ricerca è denominato: “La pelle giusta” perché fa riferimento e si propone di indagare la concezione dell'alterità nei bambini, in particolare la presenza di un pensiero stereotipato rispetto alla questione melaninica.

Tale progetto è condotto dal gruppo di ricerca composto dal professor Agostinetto e dalle dottoresse Bugno e Moretto e, come anticipato, si pone in continuità con gli studi avviati dall'antropologa Tabet (1997). La studiosa decise di condurre una ricerca sul pensiero razzista nel 1990, periodo in cui il tema del razzismo iniziò ad entrare ad entrare nel dibattito pubblico e ad aver sempre più rilevanza nei mass media. Discutendo con alcuni suoi studenti prese consapevolezza della percezione implicitamente razzista dell'alterità e decise di approfondire la tematica per comprendere se tale percezione si ritrovasse anche negli schemi mentali dei bambini (Tabet, 1997). Definì infatti una traccia dal titolo: “Se i miei genitori fossero neri” che somministrò in 424 classi di tutte le regioni italiane. La raccolta di temi, dopo il primo periodo che ha abbracciato anche un certo numero di classi di scuola media, si è concentrata successivamente sulla scuola

elementare, poiché i testi delle elementari sono sembrati nel complesso, in rapporto alla lunghezza degli elaborati, assai più diretti e più ricchi di informazioni. Successivamente analizzò qualitativamente circa settemila testi, per comprendere quale fosse la concezione dei bambini sull'alterità culturale ed in particolare sull'idea di "differenza" e di "razza".

La traccia della ricerca a cui ho preso parte non è la medesima somministrata da Tabet poiché, a causa del cambiamento socio-culturale avvenuto negli ultimi due decenni, il tema proposto dalla studiosa sarebbe risultato poco corrispondente ai tempi attuali, in quanto presuppone che nessuno degli studenti a cui è proposto abbia genitori neri, aspetto molto molto improbabile nelle nostre classi multiculturali (Cardellini, 2017).

Il protocollo di ricerca (in allegato) definito dalle dottoresse Bugno e Moretto, infatti prevede la somministrazione ad almeno quattro classi della seguente traccia:

"A Stanghella è appena spuntato il sole. La sveglia suona! È ora di andare a scuola! Appena arrivi, ti accorgi che tutti i tuoi compagni di classe hanno cambiato il loro colore della pelle e sono improvvisamente diventati neri. La tua pelle non cambia e rimane com'è. Come ti senti? Come ti senti? Perché? E cosa farai con loro?"

Le classi scelte sono state la quarta e la quinta primaria in quanto per i bambini più piccoli potrebbe risultare difficile rispondere ad una domanda così complessa. Grazie all'aiuto della dott.ssa Bugno, ho potuto contattare la dirigente scolastica dell'Istituto Comprensivo Solesino-Stanghella, la quale ha manifestato il suo entusiasmo per la nostra ricerca dimostrando grande disponibilità e propositività; l'incontro è stato successivamente ufficializzato tramite l'invio della lettera di partecipazione da parte del professor Agostinetto.

In seguito, mi sono accordata con le docenti che fin da subito si sono attivate per organizzare una giornata in cui sottoporre ai bambini la traccia.

Ho proseguito con la fase successiva che, come prevedeva il protocollo di ricerca, consisteva nell'invio, a tutti i genitori degli alunni delle classi coinvolte, della richiesta di autorizzazione alla rilevazione dei dati e il consenso informato

per la tutela della loro privacy, aspetto fondamentale perché è necessario avere il consenso dei genitori prima di svolgere una ricerca coinvolgendo dei minori.

Ho dunque reperito i materiali necessari alla ricerca che mi sono stati forniti dalla dottoressa Bugno, in particolare:

- Un protocollo di ricerca contenente tutte le informazioni utili sulla ricerca;
- 25 stampe con l'informativa per i genitori;
- 4 moduli di raccolta informazioni per ogni singola classe aderente al progetto in cui era mio impegno compilare: nome e cognome, istituto comprensivo e scuola, data, classe, totale bambini presenti, numero maschi, numero femmine, numero bambini con disabilità, numero bambini sprovvisti di liberatoria firmata, numero bambini che non hanno aderito alla ricerca, numero di bambini con cittadinanza non italiana e background migratorio ed infine indicare se la classe avesse svolto qualche progetto interculturale;
- 100 stampe della traccia da somministrare ai bambini;
- 10 fogli aggiuntivi nel caso ci fossero bambini con necessità di maggiore spazio per scrivere.

Seguendo quanto indicato nel protocollo, ho fornito alcune informazioni alle insegnanti raccomandandomi di non anticipare agli alunni l'argomento della ricerca, per cercare di evitare il più possibile delle influenze sull'espressione dei loro pensieri.

Inoltre, le ho rassicurate sul fatto che non avrei prestato attenzione alla forma o alla grammatica utilizzata e che avrei protetto la privacy dei bambini; infatti, i testi sarebbero stati anonimi e trascritti in Word, così da renderli irricognoscibili.

Nella mattinata del 18 maggio 2022 ho svolto la medesima procedura in tutte le quattro classi scelte per il mio progetto di ricerca. Ho riconosciuto l'ambiente in cui mi sono inserita come accogliente e sono stata personalmente molto contenta del clima nel quale mi sono trovata dell'interessamento alla ricerca e l'entusiasmo con cui tutte le docenti mi hanno accolta.

Le indicazioni del protocollo di ricerca, che ho seguito attentamente, prevedevano che mi presentassi ai bambini e li coinvolgessi nel progetto spiegando che il loro aiuto era fondamentale per svolgere un'importante ricerca universitaria.

Ho detto loro che avrebbero dovuto scrivere un tema, assicurandoli sul fatto che fosse anonimo e sul fatto che non avrei corretto gli errori ortografici.

Per questo li ho incoraggiati a sentirsi liberi di esprimere il proprio pensiero senza paura di essere giudicati e utilizzando tutto il tempo di cui avessero bisogno.

Li ho informati inoltre che nel caso in cui qualcuno avesse terminato prima degli altri, avrebbe potuto svolgere un'attività individuale, in modo da non disturbare i compagni ancora impegnati a scrivere.

Completata la presentazione della ricerca ho consegnato loro il foglio con la traccia che abbiamo letto insieme, in modo che fosse chiara a tutti e ho dato loro la possibilità di pormi delle domande in caso di dubbi o incertezze.

Infine, ho raccomandato loro di segnare nello spazio apposito età e sesso (es. femmina, 10 anni).

Al termine di queste indicazioni gli studenti hanno iniziato a scrivere i loro temi. Mentre procedevano nella scrittura dei temi, ho iniziato la compilazione del modulo di raccolta informazioni relativo alla classe, tramite un confronto con l'insegnante presente in quel momento che mi ha fornito le informazioni necessarie a contestualizzare la situazione della classe.

Inoltre, sono sempre stata pronta e disponibile a rispondere alle loro eventuali domande; tuttavia, nessun bambino me ne ha fatte.

Quando i bambini concludevano il tema, al momento di consegnare il foglio, controllavo velocemente che avessero compilato correttamente i campi età e sesso e segnavo quale fosse il colore della pelle dell'alunno.

Infatti sulla parte alta del foglio erano presenti tre quadratini segnalati dalle lettere C (pelle chiara), S (pelle scura), N (pelle nera).

Prima di andarmene ho chiesto ai bambini se avessero ulteriori domande sull'attività da me svolta.

Le domande sono state curiosità inerenti al mio percorso universitario e al mio futuro lavoro di maestra, dopo aver risposto ho ringraziato i bambini per il prezioso aiuto che mi avevano dato.

I testi da me raccolti alla fine della giornata sono stati in totale 73 di cui 30 delle due classi quarte e 33 delle due quinte primarie, di questi 42 erano maschi e 31 erano femmine.

### **3. 2. 1 Analisi dei testi**

Dopo aver raccolto i dati ho proceduto nella loro analisi mediante vari step.

L'analisi dei dati non è stata organizzata secondo un criterio principalmente qualitativo che ha tenuto presente anche aspetti quantitativi. Infatti, il problema non è tanto sapere quanti bambini si potrebbero considerare razzisti o non razzisti, ma indagare se e con quali modalità particolari si manifesti a questa età una visione razzista e come eventualmente trovi espressioni nei materiali raccolti (Tabet, 1997).

È importante ricordare come lo scopo della nostra ricerca sia individuare quale sia il pensiero e la concezione dei bambini e le bambine della scuola primaria sull'alterità culturale e sulla pelle nera. Non dobbiamo inoltre dimenticare che questa ricerca contribuisce ad un progetto più ampio, in continuità con le ricerche dell'etnologa Tabet (1997) e della dottoressa Cardellini (Cardellini, 2017)

Nella pratica, per interpretare ed analizzare i dati ricavati dai temi ho utilizzato "Il Libro dei Codici" ideato dalle dottoresse Bugno e Moretto e migliorato nel corso della ricerca, nel quale sono presenti vari codici che approfondiremo successivamente. In questo processo sono stata guidata dalle dottoresse Bugno e Moretto che hanno predisposto dei momenti di controllo e di confronto nei quali abbiamo potuto discutere sulle interpretazioni e i criteri di valutazione dei testi che avevo attribuito individualmente. Questi momenti erano caratterizzati da confronti e scambi di idee riguardo la decodifica dei testi più difficili da interpretare poiché ambigui, incoerenti o meno comprensibili nei significati espressi.

Lo strumento utilizzato per l'analisi e l'organizzazione dei testi, che mi ha permesso di ordinare e categorizzare qualitativamente i dati, è stato il software Atlas.ti. Il meccanismo di questo software è il "code-and-retrieval" (Chiarolanza, 2007 p. 23): il testo viene inserito nella sezione "Document manager" successivamente vengono selezionate delle porzioni e si sceglie tra un set di codici già inseriti che vengono codificati tramite un'etichetta che ne riassume il contenuto.

Inoltre, è possibile recuperare tutti i testi contrassegnati con una determinata etichetta, grazie alla funzionalità "Code Manager" e osservare la frequenza con

cui si presentano le etichette, riportate in forma grafica nella sezione “Quotation Manager” e “Report”.

### **3. 2. 2 Raccolta dei dati all'interno dei testi**

La prima fase che mi ha portata all'analisi dei testi è coincisa con la riscrittura di tutti i temi al computer su Word: ho cercato di trascrivere i testi con fedeltà senza modificarli, ad eccezione dei rarissimi casi in cui una minima correzione ortografica si è resa necessaria a causa dell'incomprensibilità di alcuni testi.

Per garantire l'anonimato si è utilizzato un sistema di codifica, infatti, ai testi sono stati organizzati in base al sesso, la lettera che corrisponde alla classe ed il colore della pelle. A questo punto, ho categorizzato i temi in base alle sensazioni personali che mi trasmettevano, distinguendoli in “positivi” e “negativi” ed individuando al loro interno delle porzioni di testo che ho ritenuto interessanti. Tali porzioni erano quelle che, secondo me, esprimevano ciò che l'autore voleva comunicare e la motivazione per cui avevo considerato il testo positivo o negativo.

Completato questo primo step, ho partecipato ad un incontro di gruppo con le dottoresse Bugno e Moretto nel quale ho condiviso le mie considerazioni sui testi da me analizzati.

Durante questo incontro mi è stato presentato il software Atlas.ti ed il libro dei Codici, di cui abbiamo parlato precedentemente, che mi ha permesso di migliorare le mie considerazioni intuitive grazie a dei codici specifici.

Quindi mi è stato richiesto di riportare i testi su Atlas.ti nella sezione “Document Manager”, e di riorganizzarli secondo i codici generali: “positivo”, “negativo”, “neutro”, “ambiguo” e “fuori tema”.

Le esatte descrizioni delle etichette presenti nel libro sono le seguenti:

- Positivo: “temi che presentano un atteggiamento di apertura verso la nuova situazione, con la consapevolezza che sono presenti differenze estetiche, ma non sono ritenute un problema. Sono inclusi i temi dove di fronte alla preoccupazione di restare esclusi, emerge comunque un sentimento di fiducia nei confronti dei compagni”.
- Negativo: “temi in cui la presenza di bambini con pelle scura viene descritta con termini che lasciano trasparire preoccupazione, timore e negatività in maniera prevalente. Sono inclusi anche i temi dove una

presunta accettazione, cela la presenza di pregiudizi negativi nei confronti dei bambini di colore o la paura di essere esclusi”.

- Neutro: “sono i testi in cui i bambini non si sbilanciano né in una direzione di accettazione, né nell’altra di rifiuto, e quindi si collocano nel mezzo, perchè analizzano la situazione e non lasciano intendere la loro opinione”.
- Ambiguo: “comprende i temi che dopo aver descritto accuratamente la situazione con termini che lasciano intendere preoccupazione, concludono esprimendo accettazione o indifferenza. L'autore si sbilancia sia in positivo che in negativo”.
- Fuori tema: “il testo non risponde alle richieste della traccia”.

Completata anche questa fase ho partecipato ad un altro incontro con le dottoresse Bugno e Moretto, nel quale mi sono stati presentati dei codici ancora più specifici.

Infatti quest’ultimi si dividono in quelle che possono essere definite “famiglie” di codici: risposte emotive, risposte sociali e risposte razionali che mi hanno permesso di categorizzare in modo più significativo e profondo i testi dei bambini. Tali famiglie di codici nel dettaglio si dividono a loro volta in codici più specifici.

Le risposte emotive sono quelle che esprimono le emozioni e gli stati d’animo dei bambini e si diversificano in: felicità, sentirsi bene, sentirsi diverso o escluso, confusione, rabbia, tristezza, vergogna, preoccupazione, spavento o paura, disgusto, sentirsi male.

Le risposte sociali, invece, riguardano gli atteggiamenti e i comportamenti che l’alunno adotta in rapporto alla diversità o le conseguenze sociali che attribuisce al cambiamento del colore della pelle. Di queste etichette fanno parte: la povertà, il rifiuto, l’accettazione, la perdita dell’identità, la normalità e la riflessione sociale. Infine, troviamo le risposte razionali nelle quali il bambino cerca una giustificazione a quello che è successo e queste sono: ricerca di soluzioni, trasformazione fantastica, offese e sogno.

Ho dunque riconosciuto all’interno dei testi alcune frasi significative e le ho contrassegnate con il codice specifico.

Nell' ultima fase della mia analisi mi sono concentrata sulla ricerca di stereotipi e per questo ho utilizzato altre due "etichette" presenti nel libro dei codici ossia quelle di essenzializzati e non essenzializzati.

La descrizione di tali etichette è la seguente: i temi essenzializzati attribuiscono delle caratteristiche rappresentative in modo categorico ad un determinato gruppo di persone. Possono essere stereotipi positivi o negativi. Ad esempio: persone con la pelle nera = cattive/ballano bene/africane...; persone con la pelle bianca= buone/normali/italiane....

Invece i temi non essenzializzati non attribuiscono delle caratteristiche rappresentative in modo categorico ad un determinato gruppo di persone.

Per rendere più chiaro tutto il processo di analisi riporto l'esempio di un testo codificato utilizzando le diverse etichette, dalla sezione "Document manager".

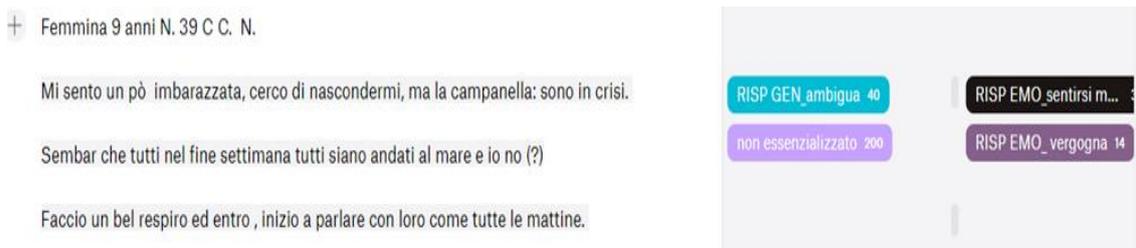


Figura 3.1: Screenshot da "Document Manager" di Atlas.ti

Come si può notare da tale immagine ogni testo presenta un'etichetta di "risposta generale" e di "essenzializzato" o "non essenzializzato", che si riferisce a tutto il testo e per questo sono associate interamente a quest'ultimo perché lo riguardano nella sua totalità.

Invece le altre etichette: "risposta emotiva", "razionale" o "sociale", sono associate a specifiche porzioni di testo in base ai concetti espressi, per questo ho evidenziato le parole all'interno del testo che esprimessero quel codice specifico.

Inoltre, tale immagine ci illustra come siano presenti dei numeri vicino alle etichette, i quali indicano con quanta frequenza tale etichetta si ripeta all'interno dei testi del progetto di ricerca "La pelle giusta" trascritti nel software Atlas.ti.

Al termine di questa fase di analisi dati, insieme alla professoressa Bugno e la professoressa Moretto, io ed una collega che ha svolto questo progetto di ricerca con me, in un plesso diverso del mio stesso Istituto Comprensivo di Solesino-

Stanghella, abbiamo organizzato un incontro di restituzione dei risultati a cui sono state invitate tutte le insegnanti dell'Istituto Comprensivo.

Io e la mia collega abbiamo preparato una presentazione power point, con la supervisione delle dottoresse Bugno e Moretto, nella quale abbiamo messo in evidenza i risultati più rivelanti emersi dalla ricerca, dividendoci le slide da presentare.

Durante l'incontro le abbiamo esposte all'insegnante presente che ci ha ascoltato con attenzione e ha dimostrato il suo entusiasmo in relazione al progetto.

### 3. 3 Le risposte dei bambini

Analizziamo ora i dati che emergono dai testi dei bambini, in base ai criteri utilizzati per catalogarli, presenti nel libro dei codici; prima analizziamo le risposte generali e successivamente le risposte emotive, razionali e sociali.

#### 3.3.1 Risposte generali

Per comprendere al meglio quali siano state le risposte dei bambini alla traccia di ricerca da me fornita loro, utilizziamo dei grafici creati mediante la funzionalità "Report" di Atlas.



Figura 3.2: Screenshot da "Report" di Atlas.

Questa immagine riporta i dati ricavati dai testi, da me analizzati, dei bambini di classe quarta e quinta della scuola primaria di Stanghella.

Come avevamo precedentemente evidenziato, i numeri che vediamo in questa immagine indicano la quantità di volte in cui ho ritrovato quel determinato codice all'interno delle porzioni di testo.

Osservando tale grafico notiamo, senza considerare i temi essenzializzati e non essenzializzati di cui ci occuperemo successivamente, una netta prevalenza di risposte positive (39 su 73), tali risposte si ritrovano in 20 testi di classe quinta e 19 di classe quarta.

In questi testi prevalgono sentimenti di apertura e di accettazione verso i compagni che hanno cambiato colore della pelle.

Infatti, i bambini descrivono questa situazione come normale e dimostrano che per loro quanto successo non cambi le cose poiché resteranno amici in ogni caso. Possiamo dunque affermare che questi testi siano caratterizzati da una personalità aperta e capace di decentramento, nella quale i bambini mostrano un'attitudine alla conoscenza autentica, all'apertura e alla comprensione dell'alterità.

Osserviamo un esempio:

- Femmina 10 anni, pelle chiara 5 a

*“Gli amici sono amici cambiano aspetto non mi interessa!! Per me i compagni di gioco possono cambiare tutto ma restano comunque delle persone con cui stai bene e ci giochi. Gli amici anche di colore nero possono stare bene con te, bambini di un'altra nazionalità possono stare in compagnia, bambini brutti, belli, magri, grassi... ma cambia niente possono sta in compagnia con tutti. Queste persone che delle alterità rispetto a noi non bisogna insultarle, umiliarle deriderle, prenderle in giro.... “Prendere alle spalle” persone diverse da noi può essere un fatto molto grave perchè è come se picchi con un bastone la gente da dietro senza che loro si accorgano. Comunque in tal caso persone che hanno alterità non vuol dire che quella deve essere disprezzata perchè nel mondo siamo tutti uguali”.*

In questo testo vediamo come per l'autrice la situazione non cambi poiché rimarrà amica dei bambini in ogni caso. Inoltre, riflette sul bullismo ritenendo che le persone con delle alterità non vadano insultate e questo dimostra la sua attitudine all'apertura ed alla comprensione dell'alterità.

Procedendo con la nostra analisi, troviamo i testi con una risposta negativa alla traccia di ricerca da me proposta (14/73) ossia il 19%. Vi è una netta prevalenza di questa etichetta nei testi di quinta, nei quali è presente 11 volte, mentre è presente 3 volte in quelli di quarta. I sentimenti prevalenti in questi testi riguardano la paura, la confusione, il senso di esclusione e di diversità nei confronti del gruppo e la ricerca di soluzioni per far ritornare la situazione come prima. In nessuno dei temi i bambini mostrano di disprezzare i compagni col colore della pelle diversa, tanto che non è mai stata utilizzata l'etichetta disgusto, schifo o offesa.

Tuttavia, è evidente come il cambiamento di colore della pelle risulti un problema per la paura di sentirsi esclusi e per questo i bambini sperano venga presto "risolto".

Ecco dunque un esempio:

- Maschio 10 anni, pelle chiara 22 b
  1. *"Mi sento diverso dagli altri"*
  2. *Perche sono unico ad essere con la pelle rosa.*
  3. *Li aiuterei a farli ritornare come prima".*

In seguito, le risposte ambigue sono 5 su 73 ossia il 6,8%.

Ho identificato ambigui solo i testi di quinta, mentre non ho considerato ambiguo nessun testo di quarta.

Tale etichetta viene utilizzata nei testi che non possono essere classificati né come negativi, né come positivi, nelle risposte ambigue i bambini si dimostrano contraddittori, poiché vengono espressi sia sentimenti negativi che positivi.

Infatti, spesso al loro interno vengono espresse emozioni e sensazioni negative, ripetute più volte, tuttavia sono presenti anche frasi come: “l’aspetto non conta così tanto giocherei comunque con loro” “non mi importa il colore”.

Non si riesce a comprendere se tali frasi siano formulate con sincerità o risultino essere frasi di circostanza dette per “dovere” più che per vero convincimento. Questo riprende ciò che afferma Agostinetto ossia che «l’intercultura nella scuola di oggi, si sviluppa secondo “un “doppio registro”, pubblico dichiarato sui più nobili sentimenti, e privato, mosso dalle proprie inquietudini e dagli istinti meno confessabili» (Agostinetto, 2016, p. 75).

Ecco un esempio:

- Maschio 9 anni, pelle scura 24 b

*“Appena sono entrato in classe, mi sono sentito come il brutto anatroccolo tra tutti gli altri diversi da me insomma non ero a mio agio. Mi sentivo così per il motivo più nelle tenebre quello nell’ombra quello che non capisce neanche il bambino più intelligente e attento ovviamente ironicamente, che se farebbero il gioco trova le differenze io sarei la differenza. Cercherei di capire cos’è successo per esempio penserei: questo è un incubo? sono andati al mare e si sono abbronzati un pò tanto? e tante altre cose. Io comunque giocherei con loro anche con il cambiamento di pelle perchè alla fine l’aspetto non conta così tanto, ma una cosa che conta è l’animo e il carattere”.*

Le risposte neutre, che sono il 9,5% (7/73), 4 in classe quarta e 3 in classe quinta, sono invece quei testi in cui il bambino si astiene dall’esprimere qualsiasi tipo di opinione, non commenta quello che è accaduto, non ha nessun tipo di reazione non trasmette nessun tipo di emozione. Dimostra quindi una sorta di indifferenza alla situazione, ignorando quello che è successo.

Ecco un esempio:

- Femmina 10 anni, pelle chiara 41 c

*“Quel giorno entrai in classe come tutti gli altri giorni, notai che non tutto era normale: tutti i miei amici avevano la pelle nera! Mi avvicinai al mio migliore amico e vidi che anche lui aveva la pelle nera, gli chiesi: perchè avete tutti la pelle nera? lui mi rispose: “ non lo sappiamo ma siamo diventati così, a proposito perchè tu sei rosa”? io pensai che non lo sapevo e risposi: “ non lo so” e riflettei a lungo e arrivai a una causa: si erano tutti abbronzati”!!!*

Infine, i temi fuori traccia, che sono il 5,4 % (4/73), 3 nelle classi quinte e 1 nelle classi quarte, nei quali i bambini non rispondano alla domanda da me posta ma parlano di altro. Nell'esempio di questo tema il bambino non accenna nemmeno alla domanda da me posta, ma invece ne approfitta per evidenziare una sua forte situazione di disagio.

- Maschio 9 anni, pelle chiara 18 b

*“Non mi diverto tanto con loro, perchè alcuni non mi vogliono, altri dicono che sono in troppi con me quindi mi fanno andare via e altri ancora non vogliono che ci sia in un gruppo. Forse mi odiano o forse pensano che sai stupido in ogni cosa che faccio con loro”.*

### 3.3. 2 Risposte emotive

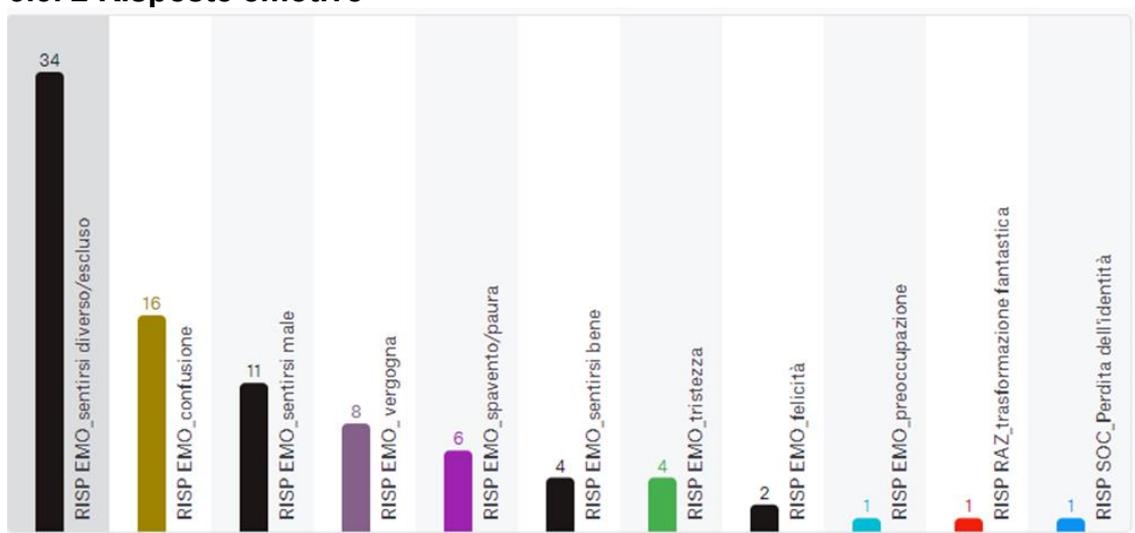


Figura 3.3: Screenshot da "Report" di Atlas.

Analizziamo ora le risposte emotive che sono le più complesse avendo il maggior numero di codici; per farlo osserviamo il grafico sopra riportato.

Prima di iniziare la specifica analisi di queste etichette è importante sottolineare come spesso un singolo testo non sia caratterizzato da una sola emozione, ma contenga diversi codici poiché raramente la risposta emotiva è univoca.

Le etichette utilizzate sono le medesime elaborate dalle dottoresse Bugno e Moretto e contenute nel "Libro dei codici" di cui abbiamo già parlato nei paragrafi precedenti.

Osservando tale immagine notiamo come le risposte emotive siano quasi solo negative.

In netta maggioranza è l'emozione di sentirsi diversi o esclusi, presente in ben 36 testi, seguita dalla confusione e la vergogna, lo spavento, il fatto di sentirsi male e la tristezza.

Invece, le risposte positive, ossia il sentirsi bene e la felicità, sono un'esigua minoranza presenti rispettivamente in appena 4 e 2 testi.

Analizziamoli ora nello specifico, in ordine di frequenza, riportando degli esempi di testi dei bambini nei quali sono sottolineate le porzioni di testo riconducibili al codice da noi analizzato.

## SENTIRSI DIVERSI O ESCLUSI

- Maschio 9 anni, pelle chiara 58 c

*“Mi stupisco e mi sento diversa dagli altri perchè mi sento escluso. Cercherò di abituarli e di giocare insieme. Quando tornerò a casa chiederò ai miei genitori cos'è successo ai miei compagni e aspetterò una risposta”.*

- Maschio 11 anni, pelle chiara 70 d

*“Mi avvicino e chiedo a un mio compagno come mai ha cambiato colore della pelle e lui mi risponde che non lo sa. Mi allontanano un pò e mi sento strano e sorpreso da questo cambiamento improvviso. Provo a cominciare a parlare con loro anche se mi vergogno perchè sono l'unico diverso. Quando suona la campanella di fine lezione mi metto da parte a fare merenda. Poco dopo mi viene vicino uno dei miei migliori amici e mentre parlo comincio a sentirmi meglio. Il giorno dopo è la stessa cosa ma comincio a giocare di più con gli altri. Qualche giorno dopo si è sistemato tutto e riprende la vita di tutti i giorni”.*

In 36 testi i bambini esprimono il timore di sentirsi diversi ed esclusi; spesso tali emozioni sono associate poiché la diversità porta all'esclusione e di questo troviamo un esempio nel primo tema.

Questi scritti ci fanno intuire come il fatto di essere esclusi dipenda da una diversità, che in questo caso riguarda il colore della pelle, ma che potrebbe essere di qualsiasi altra natura.

Queste emozioni sono generalmente associate alle altre emozioni negative che analizzeremo nei successivi i temi; infatti, la diversità e l'esclusione portano alla paura, alla vergogna, alla tristezza e al sentirsi male, per esempio come esplicitato nel secondo testo nel quale il bambino si vergogna di essere l'unico diverso.

## CONFUSIONE

- Femmina 9 anni, pelle chiara 57 d

*“Mi prenderei un grande spavento perchè non sono abituata a vederli in un altro modo, mi sento un pò strana e mi pongo tante domande tipo il perchè della mia pelle che non è cambiata“*

- Maschio 9 anni, pelle chiara 73 d

*“Quando entrai in classe mi sentii spaesato, perduto come se fossi in una terra parallela una terra uguale ma con le persone diverse. A pensarci erano solo i miei compagni diversi perchè i lavoratori le maestre”.*

Queste porzioni di testo a cui è stata applicata l'etichetta *confusione* riguardano varie emozioni differenti. riguardano varie emozioni differenti. La confusione porta solitamente i bambini ad interrogarsi su cosa sia successo dimostrando dunque curiosità e stupore, per questo si pongono molte domande e di questo abbiamo un esempio nel primo testo.

Allo stesso tempo in tali porzioni emergono tutte le sensazioni facenti parte del campo semantico della confusione: lo stordimento, il turbamento, lo spaesamento e la tristezza di cui abbiamo un esempio nel secondo testo.

Tale risposta emotiva può essere interpretata positivamente quando è maggiormente orientata alla curiosità e allo stupore, oppure può esprimere emozioni maggiormente negative quando lo stordimento porta ad un senso di disagio e di paura.

## SENTIRSI MALE

- Maschio 10 anni, pelle chiara 33 c

*“Io mi sento male perchè tutti hanno cambiato colore e io no. Io non voglio cambiare colore speriamo che ritornano al colore di prima normale”*

- Maschio 9 anni, pelle chiara 63 d

*“lo mi sentivo molto male perchè volevo essere, come i miei amici”*

Il sentirsi male è dovuto al disagio che i bambini provano come conseguenza della diversità e della paura di essere esclusi. In alcuni testi, come nell'esempio riportato, notiamo che i bambini vorrebbero che i compagni tornassero al colore di prima.

In altri invece, come nel secondo caso, l'autore del testo vorrebbe essere come loro e dunque che fosse il suo colore della pelle a cambiare.

#### VERGOGNA/ IMBARAZZO

- Maschio 11 anni, pelle chiara 14 a

*” Mi allontanano un pò e mi sento strano e sorpreso da questo cambiamento improvviso. Provo a cominciare a parlare con loro anche se mi vergogno perchè sono l'unico diverso”.*

In questi testi i bambini arrivano a considerare la diversità addirittura come qualcosa di cui vergognarsi; infatti, essere rimasti gli unici con la pelle chiara porta all'esclusione e dunque alla vergogna e all'imbarazzo. È importante sottolineare che tale emozione non è mai associata ai compagni; infatti, i bambini non si vergognano di questi ultimi, ma si vergognano di sé stessi poiché si considerano diversi dagli altri.

#### SPAVENTO/ PAURA

- Femmina 10 anni, pelle chiara 23 b

*“Se un Giorno dovrei venire a scuola e trovarmi in questa situazione... mi vergognerei perchè mi sentirei diversa dagli altri. Con loro non giocherei molto perchè avrei paura che mi prendessero in giro perchè ho la pelle di un altro colore”*

- Maschio 9 anni, pelle chiara 66 d

“Ho paura perchè intanto questa cosa non è normale, mi verrebbe da scappare però devo vedere cosa faremo, quindi no.”

Lo spavento e la paura descritti dai bambini sono espressioni della paura del “diverso” che li porta a cercare delle soluzioni, come nascondersi o fuggire (si veda il secondo testo). Un’ulteriore paura è ancora una volta quella di venire esclusi a causa della propria diversità, aspetto di cui abbiamo testimonianza nel primo testo da me riportato.

## PREOCCUPAZIONE

- Maschio:11 anni, pelle chiara 37 c

“Oggi sono andato a scuola e vedo i miei compagni neri. Io in primo momento *mi sentivo preoccupato* Però avrei comuncue giocato con loro e parlato essi. Poi mi sono abituato a vederli così e a sentirmi così e mi sentivo meglio”.

- Maschio:11 anni, pelle chiara 2 a

“Mi sentivo preoccupato per loro perchè vederli con un altro colore della pelle mi faceva sentire strana perchè ero l’unico “bianca” con un altro colorazione della pelle”.

Il sentimento della preoccupazione nei testi può essere espresso in duplice maniera: in certi temi è rivolto alla propria persona per la paura di sentirsi diversi ed esclusi (come nel caso del secondo testo); in altri invece la preoccupazione è per i propri compagni poiché si è preoccupati per quello che è successo loro, come nel primo testo.

## SENTIRSI BENE

- Femmina 10 anni, pelle chiara 4 a

“lo mi sentirei bene, perchè non cambia niente il colore della pelle sono comuncue miei amici. lo farei le stesse cose di sempre come giocare, scherzare, parlare, divertirmi”.

Tale emozione è stata evidenziata solo da 4 bambini che in tali porzioni di testo dimostrano positività e fiducia nei confronti della nuova situazione che non viene considerata come un problema, ma anzi porta i bambini a stare bene; generalmente tale emozione si ritrova nei testi identificati come positivi.

## TRISTEZZA

- Femmina 10 anni, pelle chiara 40 c

“lo mi sentirei un po' triste perché i compagni che avevo prima mi piacevano così com'erano ma anche se il colore della pelle è diverso tutti noi siamo uguali. lo con loro giocherei. Farei come ogni persona. lo mi sentirei un po' triste perché anche io vorrei diventare come loro.”

In questi testi la tristezza è dovuta non tanto al cambiamento della pelle dei compagni, ma al fatto che l'autore del testo sia rimasto del colore della sua pelle portandolo dunque all'esclusione come nell'esempio riportato.

## FELICITA'

- Femmina 11 anni, pelle chiara 50 c

“Mi sento felice in quel momento perche penso: Oh wow, ma questo non è possibile!; invece mi accorgo che è la vera realtà”.

La felicità si ritrova solo in due testi, dimostrando come le risposte emotive positive riscontrate nei dati da me raccolti siano davvero un'esigua minoranza, mentre quelle negative sono nettamente prevalenti. Tali porzioni evidenziano come ci sia positività e fiducia nei confronti della nuova situazione che quindi non viene considerata come un problema.

### 3.3. 3. Risposte sociali

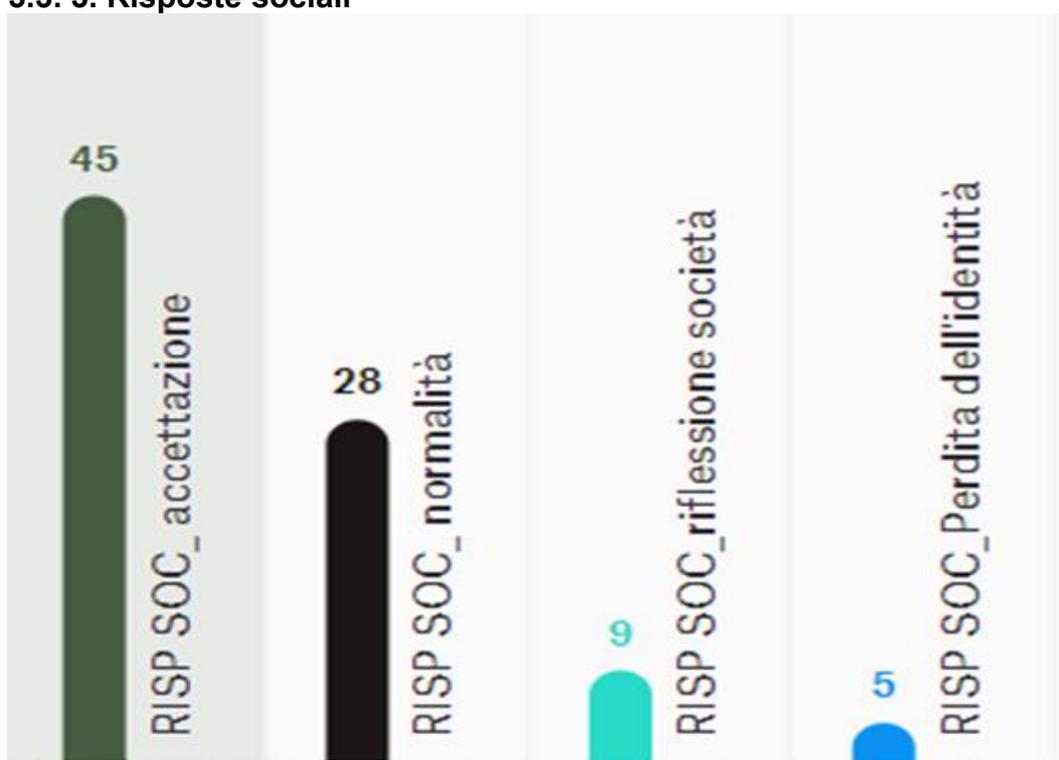


Figura 3.4: Screenshot da "Report" di Atlas.

Analizziamo ora le risposte sociali che i bambini hanno espresso nella traccia proposta, tramite il medesimo metodo utilizzato nelle risposte emotive ossia ripercorrendo le etichette utilizzate del libro dei codici.

Osservando il grafico sopra riportato noteremo che, se nelle risposte emotive riscontriamo una netta prevalenza di risposte negative, opposta è la situazione per le risposte sociali. Il cambiamento della pelle sembra essere accettato da molti bambini e molti altri lo considerano come normalità; infatti, queste due etichette compaiono nei testi dei bambini per 73 volte.

In alcuni casi tale accettazione conduce i bambini a fare interessantissime riflessioni inerenti alla bellezza e all'importanza della diversità.

Un' esigua parte di bambini invece associa il cambiamento della pelle ad un cambiamento delle persone che diventano delle "nuove" persone non più riconoscibili.

Analizziamoli ora nello specifico come abbiamo fatto con i codici delle risposte emotive:

## ACCETTAZIONE

- Maschio: 10 anni, pelle chiara 68 d

*"Però cerco subito di fare amicizia chiedendo loro come si chiamano e da dove vengono. Poi parlo, gioco e cerco di farli divertire, perchè anche se vengono da un'altra parte del mondo, hanno il colore della pelle diverso dal mio o parlano un'altra lingua, questo non è un problema, si può essere amici comunque, perchè se fossimo tutti uguali, se pensassimo tutti alla stessa maniera non esisterebbero le grandi scoperte, le grandi invenzioni, essere diversi non è un problema è un valore".*

- Femmina 9 anni, pelle chiara 58 d

*"Io, vedendo tutti quei bambini mi metterei in imbarazzo, perchè sono l'unica afd avere la pelle chiara. ma sono sempre i miei amici del cuore e ci giocherei, mi derterei e riderei con loro anche se sono più scuri di me. ma lo ripeto ancora che starei per tutti questi anni con loro e non li lascerei mai soprattutto i miei migliori amici. Quando sarò grande, anche se i miei amici saranno scuri di pelle a fare una festa o ad uscire fuori. I voglio bene ai miei compagni e non gli lascerei mai. Io mi sento normale come tutti i giorni perchè a me non conta l'aspetto degli altri mi importa che stanno bene. Con loro starò di più e giochero, perchè non è giusto lasciarli a soli. Lasciarli da soli è una cosa non intelligente".*

L'accettazione, si ritrova in numerosi temi (45) e rappresenta la consapevolezza da parte dei bambini che il cambiamento del colore della pelle non sia un problema, infatti nonostante questa "trasformazione" i bambini rimangono tra loro amici. In questi casi quindi la situazione è interiorizzata in modo positivo, accolta ed accettata.

#### NORMALITA'

- . Femmina: 11 anni, pelle chiara 54 c

*"lo mi sentirei un pò a disagio, un pò fuori posto perchè per me sarei un intrusa e diversa, farei comunque le stesse cose, però sperando che da un momento all'altro non mi lasciassero da sola perchè non sono come loro.*

*Farei le stesse cose che facevo con loro prima che cambiasse il colore, perchè saprei che dentro di loro sono quelli di prima, i miei amici, quelli che giocavano con me, che non mi escludevano mai e sempre quelli che mi consolavano se mi sentivo male, sempre quelli di prima".*

- . Maschio 10 anni, pelle chiara 28 b

*"Mi sento tranquillo perchè sono sempre miei compagni e poi cosa centra se sono di un'altro colore sono sempre i miei compagni e con loro gioco, gli schemi a gruppi conversare con loro e ci divertiremo come una classe e ci abitueremo come sempre per esempio se un compagno non capisce una cosa lo aiutiamo".*

L'etichetta "normalità", anch'essa frequentemente presente nei temi (27 volte), viene utilizzata dai bambini per cui la differenza quasi non esiste. Nei loro testi affermano di non fare caso a quanto avvenuto e continuano a svolgere le loro attività come se nulla fosse successo.

Differisce dall'accettazione poiché in alcuni casi, come nel primo testo, oltre alla "normalità" vengono espresse emozioni negative che non ci fanno comprendere se veramente i bambini accettino ciò che è successo.

In altri casi, come nel secondo testo, tale etichetta è associata a quella dell'accettazione poiché presuppone che quanto accaduto non sia problema, ma anzi sia accettato ed interiorizzato positivamente dai bambini positivamente dai bambini.

## RIFLESSIONE SULLA SOCIETA'

- Femmina 11 anni, pelle chiara 24 b

*“Io comunque sono felice di vederli perchè potrò fare nuove amicizie. Ci giocherò insieme parlerò con loro e ci diverteremo. Non importa il colore della pelle ma importa come siamo dentro. Infondo siamo tutti uguali cambia solamente il carattere. Sinceramente io lo trovo molto meglio non essere sempre tutti uguali per ogni cosa, Se no il mondo non avrebbe senso. Infondo ognuno è come è e non possiamo fare nulla per cambiarlo. Io ci giocherò sempre insieme, e forse, potrò diventare una buona loro amica e viceversa. Meglio se siamo diversi se, no il mondo non avrebbe nemmeno nuove scoperte ed esperimenti nuovi. Insomma meglio così”.*

- Femmina 10 anni 5 a

*“Gli amici sono amici cambiano aspetto non mi interessa!! Per me i compagni di gioco possono cambiare tutto ma restano comunque delle persone con cui stai bene e ci giochi. Gli amici anche di colore nero possono stare bene con te, bambini di un'altra nazionalità possono stare in compagni, bambini brutti, belli, magri, grassi... ma cambia niente possono sta in compagnia con tutti. Queste persone che delle alterità rispetto a noi non bisogna insultarle, umiliarle deriderle, prenderle in giro.... “Prendere alle spalle” persone diverse da noi può essere un fatto molto grave perchè è come se picchi con un bastone la gente da dietro senza che loro si accorgano. Comunque in tal caso persone che hanno alterità non vuol dire che quella deve essere dispreggiata perchè nel mondo siamo tutti uguali”.*

In questi testi, emergono le riflessioni dei bambini in relazione alla diversità e al loro modo di intenderla all'interno della società civile.

Essi riconoscono la diversità come un valore che rende tutto più bello, come nel primo caso in cui addirittura si afferma che il mondo non avrebbe senso senza di essa. In altri casi troviamo anche delle riflessioni sul bullismo, come nel secondo testo, dove si sottolinea come sia importante non disprezzare, insultare o maltrattare le persone che presentano delle alterità rispetto a noi.

#### PERDITA' DI IDENTITA'

- Maschio 10 anni, pelle chiara 48 c

*“Io mi sento agitato e inibito perché sono uno bianco in mezzo a tutti neri ma la cosa peggiore è che non li conosco”.*

- Maschio 9 anni, pelle chiara 73 d

*“Quando entrai in classe mi sentii spaesato, perduto come se fossi in una terra parallela una terra uguale ma con le persone diverse. A pensarci erano solo i miei compagni diversi perché i lavoratori le maestre”.*

In questi testi i bambini ritengono talmente importante il colore della pelle da considerare la variazione di colore al pari di un cambiamento delle persone nella loro totalità; infatti, dicono di non riconoscere i compagni oppure li descrivono come persone diverse. Tale cambiamento turba profondamente i bambini tanto da portarli ad associarlo a risposte emotive di paura, spaesamento e confusione.

#### **3.3.4 Le risposte razionali**

Le “risposte razionali” riguardano il modo attraverso cui i bambini riflettono sul cambiamento cercando di dargli spiegazione.

Le categorie delle etichette di risposte razionali che le dottoresse Bugno e Moretto hanno individuato nel loro "Libro dei Codici" sono quattro: "ricerca di soluzioni", "trasformazione fantastica", "sogno" e "offese".

Tuttavia, ho riconosciuto e utilizzato nei testi che ho analizzato solo le prime due.

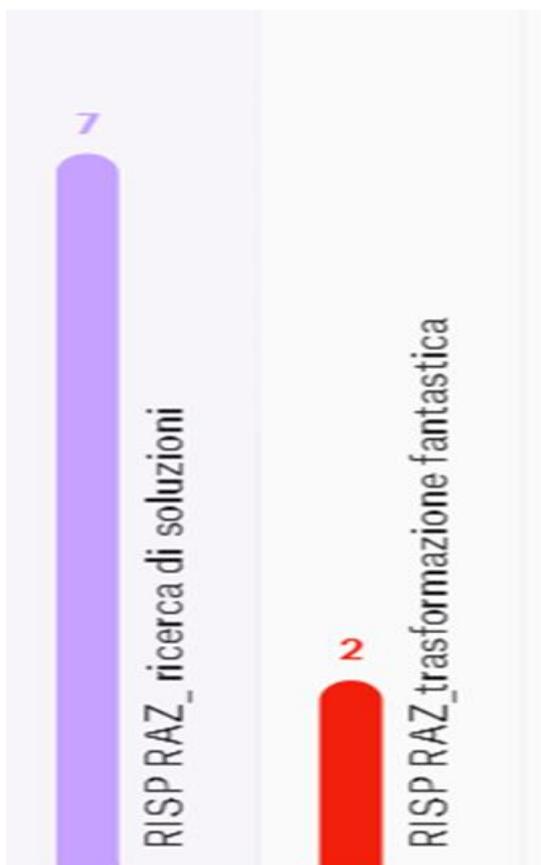


Figura 3.5: Screenshot da "Report" di Atlas.

## RICERCA DI SOLUZIONI

- Maschio 9 anni, pelle chiara 11 a

*"Mi sento triste , Perche ho paura che sia successo qualcosa di grave ai miei compagni, stavo sudando non sapevo più cosa fare apri la porta e scappai. Andai a raccontare tutto alla bidella, lei per sicurezza chiamo il 112 e chiamo i genitori di tutta la Galileo Galilei tranne la 4 B perche quello era un problema della polizia, la polizia chiamo lambulanza e l'ambulanza aveva curato i bambini di tutta la mia*

classe era tutto risolto e io spiegai a loro come era andata ed andai a scuola che era tutto risolto”.

- Femmina 11 anni, pelle chiara 20 b

*“Io mi sentirei un pò “esclusa” mi farebbe strano, all’inizio, vedere i miei compagni con una nuova pelle. Sicuramente non sono diversi da me perchè siamo tutti uguali, il carattere la simpatia e la bellezza è rimasta quella che era prima. Non sentirei nessun bisogno di insultarli o di escluderli perchè non avrebbe senso farlo. Per farli sentire a suo agio prenderei la vernice nera e con il pennello me la “spalmerei” addosso così diventerei anch’io come loro. Ricordati che tutti siamo uguali e non bisogna guardare l’aspetto esteriore ma quello interiore”.*

- Femmina 11 anni, pelle chiara 25 b

*“Subito provo stupore e stranezza ma poi mi avvicino e comincio a parlare con loro e capisco che amo le voci, il volto dei miei compagni! Mi sento felice in quel momento perche penso: Oh wow, ma questo non è possibile!; invece mi accorgo che è la vera realtà. In un momento ho pensato che potevo colorarli o dipingerli di rosa ma dopo mi sono detta: “Aspetta un attimo, ci hanno sempre insegnato che il colore della pelle non conta e quindi non ho mosso neppure un dito su ognuno di loro.” Voglio bene a loro e questo lo dimostrerò dopo l’intera giornata sono diventati rosa da soli perchè l’affetto che si dimostra è più forte delle apparenze.”*

- Femmina 10 anni, pelle chiara 51 c

*“il colore di pelle era uno scherzo e hanno aperto i regali il mio preferito era quello dove cera una scuisi(?) e sono stata contenta”.*

- Femmina: 10 anni, pelle chiara 62 d

“Ci sono, forse dobbiamo chiedere ai genitori, o ai bidelli o alle maestre, aaaah, cosa dobbiamo fare!! Vabbe all’uscita chiediamo.” Quando è finita la scuola io e Sofia chiediamo ai genitori di tutti cosa dovremmo fare, i genitori vanno in farmacia, chiedono alla commessa che gli dice di prendere delle pillole. Dopo un mese di cura la pelle di tutti i miei amici sono tornati normali”

Di questa etichetta riporto vari esempi a dimostrazione della molteplicità di modi in cui i bambini cercano di risolvere la soluzione.

Nel primo testo vediamo come la bambina chieda aiuto alla bidella che chiama il 112, la polizia e l’ambulanza. In due casi i bambini risolvono la situazione pensando di colorare la pelle: nel primo caso pensando di colorare di rosa la pelle dei propri compagni per farli tornare al loro colore originario, nel secondo è il bambino stesso a volersi colorare di nero per far sentire i compagni a proprio agio.

Nel testo 51 c invece la bambina, per risolvere la situazione, cerca di fare finta che non sia vero immaginando che sia uno scherzo.

Nell’ultimo tema invece la bambina pensa di risolvere il cambiamento di colore della pelle con una cura farmacologica. In questi testi i bambini dimostrano di non accettare il cambiamento tanto da ricercare varie “soluzioni” per risolvere quello che vedono come un problema e che non considerano normale. In alcuni testi il cambio di colore viene addirittura paragonato ad una malattia tanto che è necessario l’intervento dell’ambulanza oppure una cura farmacologica.

Si discostano da questa concezione di alterità “negativa” il testo 20 b nel quale la soluzione non è proposta allo scopo di cambiare o “curare” i compagni con la pelle nere, ma anzi è per farli sentire a proprio agio, ed il testo 25 b nel quale l’idea di colorarli di rosa è un pensiero iniziale che poi viene riconosciuto come sbagliato.

## TRASFORMAZIONE FANTASTICA\_

- Maschio 10 anni, pelle chiara 44 c

*“Se i miei compagni avessero tutti la pelle nera direi. ehm ma che cavolo succede? Perchè sarebbe una sorpresa che ieri avevano la pelle di un bel rosa pallido quasi bianco, e oggi di un nero quasi quasi tendente alla notte, ma anche se i compagni abbiano la pelle nera come carbone, io farei le stesse cose cioè: dire battute, fare giochi, insomma, divertirsi, anche se con un pò di ansia (forse si sono trasformati in dei corvi, perchè sono neri, perchè sono stati tutto il giorno sotto il sole a maggio che ci sono trenta gradi”.*

- Maschio 9 anni, pelle chiara 73 d

*“Quando entrai in classe mi sentii spaesato, perduto come se fossi in una terra parallela una terra uguale ma con persone diverse”.*

Nei testi sopra riportati i bambini ritengono che quanto accaduto non possa essere reale e per questo lo associano alla magia facendo diventare i bambini che hanno cambiato colore della pelle dei corvi oppure descrivendo la terra nella quale si trovano come un mondo parallelo in cui le persone sono diverse.

### **3. 4 Gli stereotipi nei testi dei bambini nel 2022.....**

Nel paragrafo precedente abbiamo analizzato le risposte che i bambini delle quarte e quinte della scuola primaria di Stanghella hanno dato alla traccia della ricerca da noi assegnata, dividendole in base a codici ben specifici individuati all'interno del “Libro dei codici”.

Cerchiamo ora di comprendere se e come siano presenti al loro interno gli stereotipi che abbiamo analizzato approfonditamente nel capitolo precedente.

Per aiutarci in questo processo riprendiamo le diciture “non essenzializzato” ed “essenzializzato” di cui parlavamo, presentando le etichette generali (paragrafo 3.2.2).

Ricordiamo che secondo il “Libro dei Codici” i testi “essenzializzati” attribuiscono delle caratteristiche rappresentative in modo categorico ad un determinato gruppo di persone mentre i testi “non essenzializzati” non lo fanno.

Ho attribuito l’etichetta di testo essenzializzato ad appena il 5% dei testi (4/73) andiamo dunque ad analizzarli:

- Maschio 9 anni, pelle chiara 59 d

*“Io mi imbarazzo e vado a chiedere a un mio compagno!!! Cosa vi è successo?! Lui non sa rispondere e non riesce neanche a capire perche hanno anche cambiato lingua e allora vado a casa e chiedo a mia mamma, di iscrivermi ad un corso di lingua africana, cosi fecero, mi iscrissero al corso e cosi ho imparato a parlare africano cosi adesso non mi vergogno più e posso comunicare con gli altri. Ma un giorno non volevo più andare a scuola perchè mi mancava la lingua italiana quindi andai in un’altra scuola e ora li andò bene”.*

- . - Femmina:10 anni, pelle chiara 8 a

*“Io mi sentirei un po stupita nel vedere i miei compagni con la pelle di un altro colore, perchè mi sembra di essere diversa dagli altri, allora cerco di stare me stessa e di non dare troppo nell’occhio. Insieme ai miei compagni, io mi comporterei in modo normale e farei tutto quello che faccio ogni giorno con loro. Infatti non bisogna essere timidi con delle persone di un’altra religione ma di essere se stessi, perchè a me piace stare in compagnia e non mi importa se sono di colore e se non sono della mia stessa religione”.*

- Femmina 10 anni, 32 b

*“Mi sento diversa da tutti Perche tutti gli altri sono uguali e invece io sono rosa di pelle. Io con loro giocherò lo stesso perchè non importa come sono comunque il*

*loro carattere è diverso dall'altro e hanno vestiti diversi, capelli diversi e tante altre cose".*

- Maschio 11 anni N. 55 c

*"Se i miei compagni fossero tutti di colore sarei un pò in imbarazzo anche perchè sarei l'unico bianco, e comunque non li prenderei in giro e poi sarei svantaggiato perchè loro sono di più; però se loro sono gentili ed anche io sono gentile di sicuro nessuno prenderà in giro. Proverei a farmi conoscere e a farmi un pò di amici. Poi una cosa che so di loro è che hanno molta fantasia e fanno molti giochi, quindi quello di sicuro non manca. E poi a me piacciono quelli di colore e gli chiederei perchè siete venuti qua se l'Africa è bella così un giorno ci andrei anche io".*

All'interno di questi quattro testi possiamo notare come i bambini attribuiscono delle caratteristiche comuni a tutte le persone con la pelle nera: il fatto che "parlino un'altra lingua", "che hanno vestiti diversi, capelli diversi e tante altre cose", "che siano di un'altra religione".

I bambini inconsapevolmente evidenziano l'identità etnica dei compagni che hanno cambiato colore della pelle creando una differenziazione tra sé stessi e quest'ultimi ed enfatizzando alcuni tratti idiosincratici della loro identità culturale che per questo vengono considerati definitivi e immutabili (si veda il paragrafo 2.2).

Questa differenziazione porta al processo di categorizzazione che, come ricordava Tajfè (1985), è un presupposto del pregiudizio che tende ad accentuare le differenze fra i membri di gruppi diversi (ad esempio, aspetti in cui i bianchi e i neri sono diversi) e al tempo stesso a ridurre le differenze fra gli appartenenti allo stesso gruppo (i neri sono visti tutti simili tra loro). Questo concorre alla formazione di gruppi di riferimento e di meccanismi che portano all'ingroup bias (si veda il paragrafo 2.5) il meccanismo alla base della formazione degli stereotipi. Inoltre, tali stereotipi ci fanno riflettere su quanto siano ancora confuse le idee dei bambini sulla rappresentazione dell'alterità culturale, tanto da

pensare che il colore della pelle coincida col possedere una religione, una lingua, vestiti e capelli diversi da loro.

È importante sottolineare come in tali testi non venga espresso un giudizio malevolo e non si presupponga una superiorità da parte degli autori nei confronti delle persone di colore, tuttavia sono «immagini lontane dall'essere neutre e, in definitiva, dall'essere innocenti» (Agostinetto, 2016, p. 73).

Infatti, uno dei rischi di un approccio errato all'intercultura è proprio quello dei pregiudizi e delle generalizzazioni che possiamo definire come i pregiudizi "buoni".

Agostinetto li definisce come «errori finalistici che sono riferiti al piano dell'intenzione pedagogica, e consistono nell'assunzione di finalità apparentemente congrue, ma in realtà inappropriate dal punto di vista di una giustificata teoresi interculturale». [...] È la riduzione in termini di "esoticizzazione" (o di "folklorizzazione") delle diversità. Per quanto positivi i pregiudizi rimangono tali e impediscono l'incontro con l'alterità autentica della persona» (Agostinetto, 2022, p. 76)

Queste considerazioni sembrano innocue, ma in realtà «sono semplificazioni tali da disciogliere pressoché del tutto una qualsivoglia significanza, generalizzazioni così aleatorie da valer sempre e mai, per ognuno e per nessuno» (Agostinetto, 2016, p. 73). Si tratta di semplificazioni acerbe che non hanno un valore conoscitivo sul piano sociale e vengono formulate prima di una debita considerazione oggettiva dei fatti (Agostinetto, 2016).

È importante sottolineare come nonostante dall'analisi dei nostri testi gli stereotipi espliciti risultino essere un'esigua maggioranza, quelli impliciti sono molto più frequenti. Infatti, nei testi questi stereotipi emergono, soprattutto a livello inconscio nei bambini, nell'espressione istintiva delle loro emozioni, che, come abbiamo analizzato, sono per la maggioranza emozioni negative nei confronti dell'altro.

Se questi risultano essere gli stereotipi espressi dai bambini nel 2022 vediamo ora quali fossero quelli presenti nel 1995 che ci aiutano a comprendere come si sia evoluto negli anni il pensiero dei bambini sull'alterità culturale.

### 3. 4. 2. .... e nel 1995

Analizziamo ora brevemente i testi contenuti all'interno del libro "La pelle giusta" dell'etnologa Tabet (1997) da cui prende ispirazione il nostro lavoro di ricerca. L'obiettivo è comprendere come si sia evoluto negli anni il pensiero dei bambini sull'alterità culturale, concentrandoci sull'espressione degli stereotipi.

In tali testi noteremo come gli stereotipi siano diffusissimi infatti «sono presenti vari elementi su cui poggia la paura: la simbologia cattolica del nero come diavolo, colpa e inferno; la presenza di spauracchi infantili popolari assai diffusi come "l'uomo nero", un tempo lo spazzacamino, "lo zingaro" che può portare via il bambino "cattivo". A questi si aggiungono gli stereotipi più comuni sui neri come delinquenti e violenti, o ancora le immagini oscure e terrificanti di neri che vivono di elemosina e frugano nella spazzatura alla ricerca di cibo» (Tabet, 1997, p. XXVIII).

Tale paura differisce enormemente da quella che emerge nei temi da noi analizzati. Mentre nei temi del 2022 la paura è di essere esclusi come conseguenza della situazione nella quale i bambini si trovano, nei testi analizzati da Tabet nel 1995 la paura è della persona nera stessa vista come sporca, puzzolenta, ladra, povera, cattiva.

Di tali testi ne sono presenti moltissimi, come esempio riporto il seguente:

- Assemini, Cagliari III elementare

*"Se i miei genitori fossero negri potevano fare delle malvagità ai bianchi quindi non volevano fare carriera potevano: rubare, bruciare le case e fare altri gesti molto brutti. Avevano una lampada, devono lavare i panni con le mani. Ci sono delle scuole per i bambini quindi lì non possono entrare i neri. I meno bisticciano con i bianchi e bianchi e bisticciano quelli neri punto e se fosse un bambino nero Non frequenterai la scuola. Quindi vi si riceve con i bianchi i bianchi viste girerò con me punto lo se fossi nero: ruberei, sarei tutto come malvagità. Andrai per le strade a vendere cose. Abiterai nei posti sporchi". (Tabet, 1997, p. 91)*

Possiamo osservare la quantità di stereotipi presenti in questo testo: le persone di colore sono ladre e malvagie, abitano in posti sporchi e non frequentano la scuola.

Inoltre, questo bambino presuppone che ci sia una netta separazione tra bianchi e neri che, oltre a non stare nella stessa scuola bisticciano tra loro.

Nei testi del 1995 inoltre emergono risposte emotive e reazioni che fortunatamente nei nostri testi non si ritrovano più ossia: schifo, rifiuto, disgusto delle persone di colore. In alcuni testi «si arriva all'eliminazione fisica, all'omicidio, tagliandoli la testa, facendoli massacrare dai carabinieri o disfacendosene più subdulamente con diversi stratagemma di fiction tramite malattie e incidenti» (Tabet, 1997, p. LIV).

Riporto un esempio in relazione alle reazioni di disgusto, schifo e rifiuto:

. Fano, Pesaro III elementare

*Se i miei genitori fossero neri e io bianco sarebbe disgustoso stare vicino a loro. Io penso che i negri non siano uguali a noi ne per il colore della pelle, ne per la lingua, ne per le loro capacità. Se i miei genitori fossero davvero negri andrei ad abitare da mia nonna, perché i negri non mi piacciono. Quando ritornerai a casa li caccerei, perché puzzano. (Tabet, 1997, p. 43)*

In questo testo, oltre allo stereotipo del fatto che puzzano, emerge un disgusto ed un rifiuto molto forte nei confronti delle persone di colore delle quali viene evidenziata la diversità e diversità e fatta presupporre l'inferiorità delle capacità. Oltre agli stereotipi precedentemente evidenziati, nei testi del 1995 ne sono presenti altri dettati dall'immagine distorta che i bambini hanno dell'Africa, dipinta come un continente immerso nella preistoria.

Riporto un esempio di questo:

- Trieste, V elementare

*“La vita degli africani è una vita selvaggia. È molto diversa dalla mia. Io vivo in città, e nelle case costruite in cemento. Io vado a scuola e studio, invece loro non hanno nessuna educazione e vivono in paesi sommersi dalle giungle e in capanne fatte di canne. Io ho la televisione e i videogiochi e da mangiare: carne eccetera. Appunto. Invece loro non hanno nessuna di queste cose tranne che da mangiare. Ma loro mangiano da selvaggi e mangiano solo banane. Io uso la macchina per muovermi o la bicicletta invece gli africani vanno sempre a piedi. Gli africani sono gente povera. Qualche africano muore anche perché prende delle malattie e non riesce a guarire perché non hanno medicine. Io invece quando prendo una malattia la posso sempre curare perché noi abbiamo le medicine. Secondo me la vita degli africani è molto strana. Noi dovremmo rispettarli di più perché anche loro sono delle creature umane. Però hanno fortuna a vivere là senza industrie o altre cose. Però bisognerebbe educarle da loro una vita un po' migliore”. (Tabet, 1997, p. 74)*

In tale testo troviamo una visione dell’Africa come selvaggia, l’idea di africani che vivono in modo completamente diverso da noi, in una realtà povera dominata dalla miseria e arretratezza.

Nonostante la presenza di questi stereotipi, il testo analizzato è uno dei pochissimi nel quale emerge un sentimento positivo nei confronti delle persone di colore. Il bambino ha un’idea completamente stereotipata della vita degli africani ma comunque dice che “Noi dovremmo rispettarli di più perché anche loro sono delle creature umane”.

Analizzando questi testi possiamo dunque osservare un cambio di prospettiva nella visione dell’alterità dei bambini di allora e di quelli di oggi. Anche se nei testi del 2022 esiste ancora un pensiero stereotipato, le immagini della persona con la pelle nera nel 1995 sono nettamente più essenzializzate.

Infatti, nei testi dei bambini del 1995 riscontriamo spesso termini fortemente sprezzanti e denigratori e di frequente troviamo un perentorio “rifiuto” verso l’incontro con l’altro, aspetti che nei testi da me analizzati risultano invece assenti.

## 4 CONCLUSIONI

### **4. 1 Conclusioni sulla ricerca:**

La maggioranza dei testi analizzati nella ricerca a cui ho collaborato (53%) sono stati da me codificati come generalmente positivi, secondo le diciture del "Libro dei codici", infatti in essi prevalgono le risposte sociali di accettazione e di normalità. Tuttavia, ho identificato anche risposte negative e ambigue all'interno dei pensieri dei bambini in una percentuale pari al 28,6% e dunque ancora in misura considerevole. Le risposte emotive sono per la grande maggioranza negative e sono state espresse per ben 87 volte in porzioni di testo con una percentuale pari all'81,3%, mentre solo 20 volte (18.6%) si sono riscontrate emozioni positive. Questo non significa che il tema in cui sia espressa un'emozione negativa risultasse nella sua interezza negativo, poiché spesso tale emozione veniva mitigata da altre considerazioni in grado di cambiare la sensazione generale da me privata alla lettura dei testi dei bambini.

Analizzando nello specifico le emozioni negative che emergono, possiamo constatare come siano quasi tutte legate alla diversità e alla paura di sentirsi esclusi che è presente in ben 36 temi, vale a dire nel 49,31% (36/73) di tutti i testi analizzati.

È inoltre importante ricordare che alcune etichette hanno una duplice natura: la paura è sia relativa alla situazione che porta a scappare o nascondersi, ma anche di essere esclusi. Anche la preoccupazione è sia rivolta al cambiamento dei compagni sia, ancora una volta, alla preoccupazione di venire esclusi.

Inoltre, anche la confusione ha una duplice natura poiché può essere interpretata positivamente, quando è maggiormente orientata alla curiosità e allo stupore, oppure può esprimere emozioni negative, quando porta a stordimento, disagio e paura.

La netta maggioranza di risposte emotive negative dimostra che in molti testi il cambiamento del colore della pelle risulti un problema a cui cercare di trovare soluzione, la diversità infatti non viene ancora compresa ed accettata, ma è causa di paura, esclusione e vergogna.

Questo dimostra come per i bambini che hanno partecipato alla raccolta dati la questione melaninica sia ancora un fattore importante nella determinazione dei gruppi sociali, rischiando di diventare un criterio per determinare quali siano le persone con cui trascorrere il proprio tempo e con le quali ci si sente a proprio agio.

Tutto questo potrebbe concorrere alla formazione di gruppi di riferimento e di meccanismi che portano all'ingroup bias, il meccanismo alla base della formazione degli stereotipi di cui abbiamo parlato nel paragrafo precedente

Quindi, nonostante i testi essenzializzati siano una percentuale molto esigua, pari ad appena il 5% (4/73), questo dato riguarda solo gli stereotipi espliciti e non tiene conto di quelli impliciti che ritroviamo invece molto più frequentemente; infatti, alla base di vari testi possiamo presupporre un pensiero stereotipico.

Questo aspetto è stato evidenziato anche dalla dottoressa Cardellini (2015) che scrive: "è evidente come pregiudizi e stereotipi etnici siano assolutamente presenti tra i bambini e come si delineino oggi con un crescente grado di complessità e articolazione" (Cardellini, 2015, p. 10), parole che in seguito all'analisi dei nostri testi non possiamo che condividere.

In questo senso i risultati della nostra ricerca empirica sembrano confutare la tesi del *colorblind* (paragrafo 2.8), facendo emergere come i bambini non solo notino il colore della pelle ma in molti casi gli diano una grande importanza.

Questo trova riscontro nel fatto che in alcuni testi il colore della pelle risulta essere un fattore talmente determinante da portare alcuni bambini a pensare che il suo cambiamento comporti come conseguenza un pari cambiamento dell'intera personalità.

Tuttavia, è importante evidenziare come le risposte sociali siano quasi tutte positive, infatti i bambini in molti testi accettano la situazione, ritengono che sia normale e che non cambi niente rispetto a prima.

Questo aspetto trova evidenza in alcuni temi nei quali troviamo delle interessantissime riflessioni sulla discriminazione, sul rispetto, sull'accettazione, sulla bellezza della diversità e sull'amicizia, sentimenti che per i bambini vanno oltre il colore della pelle.

I testi ambigui ci fanno invece riflettere su come in certi casi non si riesca a comprendere se le considerazioni positive espresse sulla diversità, siano pensate sinceramente oppure siano frasi a cui i bambini in realtà non credono davvero, ma che dicono perché devono.

In conclusione, le risposte generali risultano prevalentemente positive anche se in presenza di molte emozioni negative (confusione, paura, esclusione).

Quindi, pur non riscontrando un rifiuto netto dell'incontro verso l'altro, emergono emozioni che esprimono delle reticenze nell'approccio con i compagni che hanno cambiato colore di pelle.

Analizzando tutti questi aspetti possiamo essere ottimisti, infatti, oltre a tutti i segnali positivi di cui abbiamo già parlato, possiamo individuare un ulteriore elemento favorevole dal confronto con i testi del 1995, osservando come oggi i giudizi siano considerevolmente migliorati rispetto ad allora.

È importante sottolineare, tuttavia, che la nostra ricerca non è relativa a tutta Italia come quella svolta da Tabet, ma riguarda un piccolo paese.

Nonostante ciò, ci porta ad affermare che esistano buoni presupposti per poter migliorare ancora la concezione che i bambini hanno dell'alterità culturale.

#### **4.2 Come si può approfondire la ricerca?**

La ricerca svolta si caratterizza per essere sostanzialmente un'analisi qualitativa in cui la soggettività della persona che analizza i dati riveste importanza primaria. Nonostante io sia stata seguita e guidata dalle dottoresse Bugno e Moretto, i temi sono stati da me analizzati autonomamente tramite l'attribuzione dei codici che io ritenevo corretti.

Ritengo che sarebbe interessante, per comprendere a pieno i temi dei bambini, se essi fossero analizzati e discussi nella loro interezza da più persone, approfondendo l'analisi di ogni partecipante e discutendo insieme per arrivare ad un'interpretazione il più "oggettiva" possibile.

Un altro aspetto interessante da approfondire riguarda l'interpretazione dei termini bianco e nero, su cui ragionava anche la dottoressa Cardellini, la quale, durante una ricerca molto simile alla nostra del 2015, si interrogava su come tali termini potessero essere intesi in modi diversi e non univoci. Riflettendo sull'importanza delle parole si poneva molte domande: Cosa vuol dire pelle

bianca e cosa vuol dire pelle nera? Perché si usano questi due termini? Esistono realmente la pelle bianca e la pelle nera? Perché si continuano ad usare queste due parole se non corrispondono alla realtà?

Le stesse domande me le pongo anch'io, chiedendomi quali siano le parole più giuste da utilizzare e domandandomi anche: "Se il colore della pelle dei bambini diventasse arancione, rosa, viola.... e non nero la risposta dei bambini sarebbe stata la stessa"?

Un'ultima riflessione riguarda invece il fatto che tale ricerca potrebbe risultare utile non solo su un piano teorico, ai fini di comprendere quale sia l'atteggiamento dei bambini nei confronti dell'alterità, ma anche su un piano didattico per un'eventuale progettazione interculturale.

Si potrebbe infatti riflettere con i bambini sulle principali emozioni esplicitate per comprenderne le motivazioni e parlare con loro degli stereotipi emersi, dal momento che risulta fondamentale rendere visibili ed espliciti questi pregiudizi.

Un lavoro di indagine di questo tipo consentirebbe infatti di comprendere approfonditamente cosa davvero i bambini pensino dell'alterità e in che modo si pongano nei suoi confronti, analizzando nello specifico quali siano gli stereotipi e pregiudizi che possiedono nei riguardi di quest'ultima.

#### **4.3 Le mie riflessioni**

Scrivere questa tesi è stato davvero stimolante, essendo guidata dal mio personale interesse ed entusiasmo, nel momento in cui approfondivo certi argomenti e leggevo ricerche, testi ed articoli li scoprivo davvero interessantissimi.

In particolare, è stata per me davvero molto arricchente la lettura del libro "La pelle giusta"; leggere ciò che i bambini pensavano sull'alterità culturale appena 30 anni fa mi ha davvero sconvolta e mi ha permesso di riflettere.

Non ero consapevole che la generazione più giovane dei miei genitori avesse idee così razziste e stereotipi così profondamente radicati e durante la lettura rabbrivivo a tale pensiero. Una delle riflessioni che ho fatto durante la stesura di questa tesi riguarda il ruolo che gli adulti hanno nella formulazione dei pensieri dei bambini, sono certa infatti che i genitori e tutti gli adulti abbiano un'immensa responsabilità nella loro influenza. A questa età, infatti, i bambini sono facilmente

influenzabili ed il danno che si può fare è enorme, se infatti certi pensieri sono profondamente radicati fin dall'infanzia difficilmente riusciranno a "sradicarsi" e proprio noi insegnanti in quanto educatori dovremmo avere piena consapevolezza di tutto questo.

Di fatto il nostro compito è proprio quello di "tirare fuori" il meglio dai nostri alunni, infatti, come mi insegnano i miei studi classici, la stessa parola educare deriva dal latino ex duco che significa trarre fuori.

Ho ritenuto tali riflessioni e tali pensieri talmente interessanti ed arricchenti da spingermi a condividerli con tutte le persone che avevo attorno.

Appena qualcuno mi chiedeva della mia tesi raccontavo con precisione di cosa parlasse il libro "La Pelle Giusta" e ne consigliavo la lettura, in alcuni casi addirittura leggendo io stessa alcuni testi presenti in esso.

Sono stati anche questi confronti e le opinioni e le considerazioni che ho condiviso con tutte queste persone che mi hanno aiutata nella scrittura della tesi. Alla fine di questo percorso universitario posso ripensare alla Cecilia di quasi 5 anni fa, che non appena aveva compreso cosa fosse la pedagogia interculturale si era resa conto di quanto tale materia fosse indispensabile.

Già allora ero consapevole dell'immensa responsabilità che noi abbiamo in quanto insegnanti: la responsabilità di educare i nostri alunni non solo come studenti, ma soprattutto come persone. Ho sempre pensato che insegnare ai bambini la matematica, l'italiano, la storia sia sì importante e necessario, ma a cosa serve se il bambino non impara prima di tutto a relazionarsi con l'altro? Se considera la diversità qualcosa di negativo? Se non capisce l'immenso valore dell'incontro con l'altro?

Sarà fondamentale per me essere insegnante interculturale, cercando di far comprendere ai miei alunni l'importanza dell'intercultura attraverso i piccoli gesti quotidiani che permettono loro di avvicinarsi all'altro.

Sono consapevole di quanto complesso e sfidante sia tutto questo, ma sono pronta ad impegnarmi a farlo. Se anche solo un bambino cambiasse idea e si avvicinasse all'alterità culturale privandosi di tutti quegli ostacoli che abbiamo analizzato nei capitoli precedenti, allora avrò una certezza in più che questo è quello che voglio fare: l'insegnante.

Ringrazio tutti per l'attenzione.

## Bibliografia

### Libri

- Abbagnato, N. (1995). Dizionario di Filosofia. Torino: Utet
- Allport, G. W. (1954). La natura del pregiudizio. Firenze: La Nuova Italia
- Agostinetto, L. (2022). L'intercultura in testa. Milano: Franco Angeli
- Agostinetto, L. (2016). Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola. Studium Educationis Fare intercultura, vol.1, 71-86.
- Agostinetto, L. (2004). Educazione interculturale e società postmoderna. Ricerca etnografica nel quotidiano scolastico. [Tesi di dottorato, Università degli studi di Trieste].
- Arcuri, L. & Cadinu, M. (2011). Gli stereotipi. Bologna: il Mulino.
- Bauman, Z. (1999). La società dell'incertezza. Bologna: il Mulino
- Bolognesi I. & Lorenzin S. (2017). Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo. Bologna: Bononia University Press
- Bourdieu, P. (2001). Controfuochi 2 per un nuovo movimento europeo. Roma: Manifesto libri.
- Cacciamani, S. (2008). Imparare cooperando. Dal cooperative Learning alle comunità di ricerca. Roma: Carocci editore
- Cambi, F. (2006 a). Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno. Torino: UTET
- Cappelletti A. & Comin A. (2016). Interculturale anche la matematica. Studium Educationis Fare intercultura, Vol. 1, 95-102
- Comoglio, M. (2000). Educare insegnando. Apprendere ad applicare il cooperative learning. LAS
- Cotesta, V. (2002). Lo straniero. Bari: Laterza
- Demetrio & Favaro (2002). Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi. Milano: Franco Angeli
- De Mennato, P. (1999). Fonti di una pedagogia della complessità. Napoli: Liguori Editore.
- Fabietti, U. (1998). L'identità etnica. Roma: Carocci.
- Fiorucci, M. (2020). Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale. Milano: Franco Angeli
- Flores, M. (2021). Il genocidio Bologna: Il Mulino.
- Geertz, C. (1987). Interpretazione di culture. Bologna: Il Mulino.

- Granata, A. (2016). *Pedagogia delle diversità: come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci Faber.
- Granata, A. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.
- Hannerz, U. (2001). *La diversità culturale*. Bologna: Il Mulino
- Harrison, G. (1998). *Lessico di antropologia culturale e dei processi migratori*
- Hogg, M. A., Vaughan, G. M, Arcuri, L. (a cura di). (2016). *Psicologia sociale. Teoria e applicazioni*. Milano: Pearson Italia.
- Launutti, V. (2014). *Identità sospese tra due culture. Formazione identitaria e dinamiche familiari delle seconde generazioni nelle Marche*. Milano: Franco Angeli
- Marazzi, A. (1998). *Lo sguardo antropologico. Processi educativi e multiculturalismo*. Roma: Carrocci.
- Mazzara, M. B. (1997). *Stereotipi e pregiudizi. Accettare luoghi comuni, conoscenze non verificate, giudizi preconfezionati: un'economia della mente che diventa un'avarizia del cuore*. Bologna: Il mulino
- Milan, G. & Comin, A. (2007). *Comprendere e costruire l'intercultura*. La Biblioteca Pensa Multimedia.
- Milan, G. (2016). *L' "intercultura interna" come dimora antropologica e sfida pedagogica*. *Studium Educationis Fare intercultura*, Vol. 1, 11-30.
- Milan, G. (2020). *A tu per tu con il mondo: Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri: tracce per una sceneggiatura pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce
- Nichisolo, M. (2016). *Comunicare e apprendere in lingua italiana nella comunità scolastica*. *Studium Educationis Fare intercultura*, vol.1, 87-94
- Pastò, B. (2016). *Didattica dell'arte interculturale*. *Studium Educationis Fare intercultura*, Vol. 1, 113-121
- Pinto, M. (2002). *L'intercultura*. Bari: Laterza.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari: Laterza
- Pugliese, E. (2002). *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*. Bologna: Il mulino
- Rizzi, F. (1992). *Educazione e società interculturale*. Brescia: La scuola
- Rumbuat, R. G. (1994). *The crucible Within: Ethnic identity, Self-Esteem and segmented Assimilation Among Children if Immigrans*, in *International Migration Review" vol XXVIII*
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini: educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori università - Mondadori education.
- Santo Di Nuovo, (1999). *Da stranieri a cittadini*. Troina: Oasi

- Savidan, P. (2010). *Il multiculturalismo*. Bologna: Il mulino
- Sen, A. (2006). *Identità e violenza*. Roma-Bari: Laterza
- Tabet, P. (1997). *La pelle giusta*. Torino: Einaudi
- Tajfle, H. (1985). *Human Gruppi umani e categorie sociali*. Bologna: Il Mulino
- Taguieff, P. (1994). *La forza del pregiudizio: Saggio sul razzismo e sull'antirazzismo*. Bologna: Il mulino.
- Tassan, M. (2020). *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*. Bologna: Zanichelli
- Touraine, A. (2012). *Dopo la crisi. Una nuova società possibile*. Roma: Armando editore
- Zanfrini, L. (2004). *Sociologia delle migrazioni* Bari: Laterza
- Zoletto, S. (2016). *Studium Educationis Fare intercultura*, Vol. 1, 103-112
- Zolo, D. (2004). *La globalizzazione* Bari: Laterza

#### Articoli

- Cardellini, M. (2015). [Colori della pelle: cosa pensano bambine e bambini? Uno studio su stereotipi e pregiudizi nelle scuole primarie della città di Bologna \(unibo.it\)](#)
- Cardellini, M. (2017). [Le parole per nominare i colori della pelle: conversazioni con alunni di scuola primaria, tra 9 e 11 anni - The words to name skin colors: conversations with 9-10 years old primary school children \(erickson.it\)](#)
- D'Auria, F. (2022). [Il concetto di razza negli studi di genetica tra passato e presente. Il Bo live Università di Padova](#)
- [Il concetto di razza negli studi di genetica tra passato e presente | Il Bo Live UniPD](#)
- Ebert, K., Liao, W., & Estrada, E. P. (2020). Apathy and Color-Blindness in Privatized Immigration Control. *Sociology of Race and Ethnicity*, 6(4), 533–547. <https://doi.org/10.1177/2332649219846140>
- Gallese, V. (2007). *Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività*
- Gallese\_2007\_RivPsa\_copia\_1.pdf
- Gusso, M. (2019). *Le migrazioni internazionali nel '900: persistenze di lunga durata e processi di grande trasformazione*
- [gusso sea 2019 rel testo \(storieinrete.org\)](#)
- Harrison, M. S., & Thomas, K. M. (2009). The hidden prejudice in selection: A research investigation on skin color bias. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(1), 134–168. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00433.x>

-Hughes, M., & Hertel, B. R. (1990). The significance of color remains: A study of life chances, mate selection, and ethnic consciousness among Black Americans. *Social Forces*, 68(4), 1105–1120. <https://doi.org/10.2307/2579136>

-Katz, P. A., & Kofkin, J. A. (1997). Race, gender, and young children. In S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti, & J. R. Weisz (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 51–74). Cambridge University Press.

-Vuletich, H. A., & Payne, B. K. (2019). Stability and Change in Implicit Bias. *Psychological Science*, 30(6), 854–862.)

-Winkler, 2009, Children Are Not Colorblind: How Young Children Learn Race PACE (Practical Approaches for Continuing Education), University of Wisconsin-Milwaukee.

Internet, software e multimedia:

-CSER – Fondazione Centro Studi Emigrazione (2020). Origini e tendenze delle migrazioni contemporanee. Roma: Scalabrini International Migration Institute. [Sussidi\\_01-it.pdf](#) ([scalabriniani.org](http://scalabriniani.org))

-Milkowska-Samul, Kamila (2018) „Il discorso anti-immigrazione: migranti, immigrati, profughi, rifugiati nei social media italiani” w Justyna Łukaszewicz, Daniel Słapek (red.) Confini e zone di frontiera negli/degli studi italiani, Edizioni dell’Orso, Alessandria, s. 51-64.

-Ismu, (2023) Sbarchi e accoglienza di migranti in Italia negli anni 1997-2022

[Presentazione di PowerPoint \(ismu.org\)](#)

-Istat (2020) Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia, Istituto Nazionale di Statistica, Roma.

-Istat (2022) Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese.

[Rapporto Annuale 2022.pdf \(istat.it\)](#)

-Ministero dell’istruzione. Ufficio di statistica. (2023). Gli alunni con cittadinanza non italiana.

-Odihr/Osce (2021) Hate Crime reporting

[Italy | HCRW \(osce.org\)](#)

-Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale (a cura di). (2022). ORIENTAMENTI INTERCULTURALI IDEE E PROPOSTE PER L’INTEGRAZIONE DI ALUNNI E ALUNNE PROVENIENTI DA CONTESTI MIGRATORI. Ministero dell’Istruzione

[be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5 \(miur.gov.it\)](#)

-Tonegato, P. (2018). Il Sistema Scuola: cinque aree per leggere l’istituto scolastico. Materiale per il tirocinio del 2° anno – Area riservata – Tirocinio 2° anno 2018-2019 – Scienze della Formazione Primaria.

-Treccani. (n.d.) Identità. In Treccani vocabolario online.

<https://www.treccani.it/vocabolario/identita/>

-Treccani. (n.d.) Globalizzazione. In Treccani vocabolario online

# Allegati

## Protocollo di ricerca



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA,  
PEDAGOGIA e PSICOLOGIA APPLICATA (FISPPA)

**Protocollo di ricerca**  
**prima parte**  
a cura di Lisa Bugno e Gaia Moretto

<b>Azione 1: informare i genitori e richiedere il via libera</b>	
<b>Obiettivi</b>	<b>Tempo necessario</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Informare i genitori degli alunni circa lo svolgimento della ricerca</li><li>- Raccogliere le liberatorie datate e firmate dai genitori</li><li>- Archiviare le liberatorie</li></ul>	Variabile in base alla scelta della modalità informativa
<b>Dettaglio dell'azione</b>	<b>Attori coinvolti</b>
<p>Prima di somministrare la traccia, è <b>indispensabile</b> informare i genitori dei bambini che frequentano le classi che si pensa di coinvolgere nello studio della ricerca (fasi e modalità), ma soprattutto rassicurarli circa la garanzia della completa riservatezza della privacy.</p> <p>Questo può avvenire preferibilmente attraverso lettera informativa scritta. Altre modalità possono essere definite sulla base di specifiche richieste da parte del personale della Scuola (es.: incontro informativo con i genitori -in presenza, oppure online-: in questo secondo caso, il consiglio è di chiedere alle insegnanti di concedere 15 minuti a margine di una riunione con i genitori già organizzata.</p> <p>Conseguentemente, chiedere che firmino il modulo di liberatoria in cui viene assicurato l'anonimato dei bambini, il fatto che il materiale raccolto verrà reso irricognoscibile (= qualora i temi degli alunni contenessero dei dettagli che rendono riconoscibili loro, i genitori o la scuola, tali elementi verranno omissi) ed utilizzato solo ed esclusivamente a fini accademici.</p> <p>Raccolte le liberatorie datate e firmate, è necessario archiviarle: per questo, vanno consegnate <b>in originale</b> alla dott.ssa Bugno.</p>	Personale Scuola Genitori bambini classi coinvolte Persona in tesi Dott.ssa Bugno



<b>Azione 2: somministrazione della traccia</b>	
<b>Obiettivi</b>	<b>Tempo necessario</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Prendere appuntamento con le insegnanti</li><li>- Somministrare la traccia agli alunni coinvolti</li><li>- Raccogliere i temi dei bambini</li></ul>	Circa 1h per classe
<b>Dettaglio dell'azione</b>	<b>Attori coinvolti</b>
<p>Risolve le questioni burocratiche, è possibile prendere accordi con le insegnanti per la somministrazione della traccia e si deve precisare che:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Per ogni classe, il tempo da dedicare è stimato in un'ora circa.</li><li>- È richiesta la presenza dell'insegnante per ragioni di sicurezza, ma è bene specificare che la persona in tesi si occuperà della somministrazione della traccia e delle indicazioni da fornire ai bambini. Inoltre, se necessario, è possibile evidenziare che l'interesse di ricerca non riguarda la correttezza ortografica o grammaticale del testo che gli alunni produrranno, bensì il contenuto. Se si ritiene opportuno, si può ricordare alle docenti che i testi dei bambini verranno trascritti in formato word e contestualmente resi irriconoscibili, ovvero tra i dati di ricerca non compariranno elementi come la calligrafia e qualsiasi riferimento a nomi di persone o di luoghi, se presente, verrà ommesso. Cercare in modo gentile di comunicare alle insegnanti che il loro ruolo è solo quello di sorveglianza e richiedere di non interferire con la somministrazione. In qualsiasi caso, non anticipare la traccia alle insegnanti.</li><li>- Se e solo se le insegnanti lo desiderano, possono utilizzare a fini didattico-educativi lo spunto fornito dalla somministrazione, avendo cura di sottolineare che verrà proposta una restituzione aggregata dei dati al termine dell'analisi (circa un paio di mesi dopo la raccolta dati).</li></ul> <p>Nel giorno e nell'orario stabilito in accordo con le insegnanti, la persona che somministrerà la traccia dovrà aver pronti i materiali necessari:</p>	Personale in servizio a Scuola Persona in tesi



- Fogli in cui è riportata la traccia (già predisposto)
- Fogli in più per ogni evenienza

Perché il lavoro possa dirsi determinato da rigore scientifico, la somministrazione deve avvenire seguendo queste fasi:

A) Ingresso in classe della persona in tesi (eventuale uscita dei bambini che non aderiscono al lavoro di ricerca) e breve presentazione personale (da definire?);

B) Spiegazione del compito da svolgere attraverso cui specificare che:

- il tema è anonimo. Solo se i bambini lo chiedono, specificare che non si devono preoccupare perché se compaiono nomi (riferiti a genitori, compagni o amici) all'interno dell'elaborato non è un problema e verranno poi cancellati. Gli unici dati da segnalare nel tema erano solamente il sesso e l'età (ad esempio: femmina, 9 anni).
- I bambini non devono preoccuparsi della correzione grammaticale (questo per evitare ansie legate alla prestazione), ma l'elemento importante per noi è capire che cosa pensano e che cosa provano: per questo, si può precisare che non esiste un giusto o sbagliato, semplicemente la richiesta è di scrivere le prime cose che vengono loro in mente.
- Curare il setting: chiedere ai bambini di separare i banchi e, possibilmente, liberarli da distrazioni.
- Dire fin da subito che, una volta terminato di scrivere, i bambini dovranno riconsegnare il foglio uno alla volta e poi chiedere che svolgano un'attività individuale per non disturbare chi ancora non ha terminato.

C) Consegna della traccia del tema, lettura insieme (per essere certi che la richiesta sia compresa da tutti) e risposta a eventuali domande, senza però entrare nel dettaglio per non influenzare gli scritti (eventualmente, rispondere che il foglio che hanno a disposizione è uno spazio sicuro -infatti non c'è il nome- e possono esprimere i loro pensieri in libertà: anche per questo, i banchi sono separati. Se qualche alunno chiede conferma -es.: ho scritto bene/va bene così- rispondere sempre affermativamente).

D) Scrittura da parte dei bambini (non prestabilire una scadenza: nel momento in cui l'80% della classe ha terminato, invitare coloro che non hanno ancora finito a concludere) e nel frattempo raccolta dei dati della classe da parte della persona in tesi: n° totale dei bambini, dei maschi e delle femmine, segnalazione di bambini con disabilità, n° di bambini che non hanno aderito



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

**Protocollo di ricerca  
prima parte  
a cura di Lisa Bugno e Gaia Moretto**

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA,  
PEDAGOGIA e PSICOLOGIA APPLICATA (FISPPA)

- Fogli in cui è riportata la traccia (già predisposto)
- Fogli in più per ogni evenienza

Perché il lavoro possa dirsi determinato da rigore scientifico, la somministrazione deve avvenire seguendo queste fasi:

A) Ingresso in classe della persona in tesi (eventuale uscita dei bambini che non aderiscono al lavoro di ricerca) e breve presentazione personale (da definire?);

B) Spiegazione del compito da svolgere attraverso cui specificare che:

- il tema è anonimo. Solo se i bambini lo chiedono, specificare che non si devono preoccupare perché se compaiono nomi (riferiti a genitori, compagni o amici) all'interno dell'elaborato non è un problema e verranno poi cancellati. Gli unici dati da segnalare nel tema erano solamente il sesso e l'età (ad esempio: femmina, 9 anni).
- I bambini non devono preoccuparsi della correzione grammaticale (questo per evitare ansie legate alla prestazione), ma l'elemento importante per noi è capire che cosa pensano e che cosa provano: per questo, si può precisare che non esiste un giusto o sbagliato, semplicemente la richiesta è di scrivere le prime cose che vengono loro in mente.
- Curare il setting: chiedere ai bambini di separare i banchi e, possibilmente, liberarli da distrazioni.
- Dire fin da subito che, una volta terminato di scrivere, i bambini dovranno riconsegnare il foglio uno alla volta e poi chiedere che svolgano un'attività individuale per non disturbare chi ancora non ha terminato.

C) Consegna della traccia del tema, lettura insieme (per essere certi che la richiesta sia compresa da tutti) e risposta a eventuali domande, senza però entrare nel dettaglio per non influenzare gli scritti (eventualmente, rispondere che il foglio che hanno a disposizione è uno spazio sicuro -infatti non c'è il nome- e possono esprimere i loro pensieri in libertà: anche per questo, i banchi sono separati. Se qualche alunno chiede conferma -es.: ho scritto bene/va bene così- rispondere sempre affermativamente).

D) Scrittura da parte dei bambini (non prestabilire una scadenza: nel momento in cui l'80% della classe ha terminato, invitare coloro che non hanno ancora finito a concludere) e nel frattempo raccolta dei dati della classe da parte della persona in tesi: n° totale dei bambini, dei maschi e delle femmine, segnalazione di bambini con disabilità, n° di bambini che non hanno aderito



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

**Protocollo di ricerca**  
**prima parte**  
**a cura di Lisa Bugno e Gaia Moretto**

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA,  
PEDAGOGIA e PSICOLOGIA APPLICATA (FISPPA)

<p>alla ricerca n° bambini che non hanno riconsegnato la liberatoria firmata, n° di bambini con cittadinanza non italiana e background, informazioni generiche sulla classe relative al tema (ad esempio se è stato svolto qualche progetto interculturale).</p> <p>E) Osservazione del colore della pelle dei bambini: annotare il numero di bambini con la pelle chiara, scura e nera.</p> <p>F) Raccolta dei temi dei bambini: la persona in tesi deve controllare che i bambini abbiano compilato i campi età e sesso. In più deve segnalare nell'apposito spazio sul foglio se l'autore è un bambino dalla pelle C (chiara) o S (scura) o N (nera) sulla base di un'osservazione soggettiva.</p>	
---	--

<b>Azione 3: preparazione dei dati</b>	
Obiettivi	Tempo necessario
Dettaglio dell'azione	Attori coinvolti
	Persona in tesi Dott.ssa Bugno



CODICE	DESCRIZIONE	ESEMPIO
<b>POSITIVO</b>	Temi che presentano un atteggiamento di apertura verso la nuova situazione, con la consapevolezza che sono presenti differenze estetiche, ma non sono ritenute un problema. Sono inclusi i temi dove di fronte alla preoccupazione di restare esclusi, emerge comunque un sentimento di fiducia nei confronti dei compagni.	<i>Io mi sento molto bene perché è indifferente, perché bianco, nero differenza zero. Io giocherei con loro tutto il tempo e con tutti; giocherei a nascondino, a calcio insieme a tutti, a pallavolo ma non so giocare, ma non importa, giocherei a tris. Mi piacerebbe conoscerli tutti e in mensa mangiamo tutti il bis. Alla fine della giornata mi piacerebbe guardare un film con tutti, il film l'abbiamo scelto tutti mettendoci d'accordo, il film si chiama Harry Potter e la camera dei segreti. Ci siamo divertiti un mondo.</i>
<b>NEGATIVO</b>	Temi in cui la presenza di bambini con pelle scura viene descritta con termini che lasciano trasparire preoccupazione, timore e negatività in maniera prevalente. Sono inclusi anche i temi dove una presunta accettazione, cela la presenza di pregiudizi negativi nei confronti dei bambini di colore, o la paura di essere esclusi.	<i>Io mi sentirei un pò timida perchè non è la nostra pelle è un'altra e anche colore diverso, a me mi fanno anche un pò impressione perchè è strano vedere gli altri con la pelle nera. Io farei con loro le stesse cose se avessi la pelle rosa le farei però con un pò di timidezza perchè mi fanno senso non per cattiveria io a mensa non farei niente lo accompagnerei e sarei molto curiosa.</i>
<b>NEUTRO</b>	Sono i testi in cui i bambini non si sbilanciano nè in una direzione di accettazione, nè nell'altra di rifiuto, e quindi si collocano nel mezzo, perché analizzano la situazione e non lasciano intendere la loro opinione.	<i>Io mi sentirei calma e curiosa di sapere come, dove e perchè è successo questo evento. Ai miei compagni ci tengo e non vorrei mai che succedesse loro qualcosa. Io con loro ci giocherei a correre come faccio sempre. Anche se noi compagni litighiamo, voglio bene a tutti.</i>
<b>AMBIGUO</b>	Comprende i temi che dopo aver descritto accuratamente la situazione con termini che lasciano intendere preoccupazione, concludono esprimendo accettazione o indifferenza. L'autore si sbilancia sia in positivo che in negativo.	<i>Oh che bello! Oggi sarà una bella giornata anche se si va a scuola e meno male che è suonata la sveglia. Che bello! E' appena spuntato il sole. Oddio, perchè i miei compagni sono neri? Mi sento impaurito perchè non so cosa sia successo e cosa potrebbero farmi e perchè io sono diverso di colore della pelle. Vabbè non bisogna pensare a questo, in fondo sono sempre amici.</i>
<b>FUORI TEMA</b>	Il testo non risponde alle richieste della traccia.	

CODICE	DESCRIZIONE	ESEMPIO
<b>ESSENZIALIZZATI</b>	Si tratta di quei temi che attribuiscono delle caratteristiche rappresentative in modo categorico ad un determinato gruppo di persone. Possono essere stereotipi positivi o negativi. Ad esempio: persone con la pelle nera = cattive/ballano bene/africane...; persone con la pelle bianca = buone/normali/italiane....	<i>Cominciamo a giocare a calcio e vedo i miei compagni che sono diventati molto più forti e ad ogni tiro segnano e scartano con estrema facilità. Ecco il pomeriggio e abbiamo un lavoro da fare al computer ma non lo sanno usare ma io glielo spiego una volta e lui ha già capito.</i>
<b>NON ESSENZIALIZZATI</b>	Si tratta di quei temi che NON attribuiscono delle caratteristiche rappresentative in modo categorico ad un determinato gruppo di persone.	<i>Sarei come al solito perchè li conosco e so come si comporterebbero se fosse capitato solo a me io con loro giocherei comunque con loro a merenda, comunque parlerei con loro e gli chiederei che cosa gli è successo.</i>

FAMIGLIA DI CODICI	CODICE	DESCRIZIONE	ESEMPIO
RISPOSTA EMOTIVA	FELICITÀ	Porzioni di testo che esprimono grande positività e voglia di conoscere la nuova situazione. In queste frasi si trovano molto spesso i termini come "felice", "felicità", nel vivere la nuova classe	<i>Potrei provare nuove esperienze, la cosa sarebbe un bene, ci giocherei in ogni occasione con i miei amici, loro per me sono fondamentali, quindi non mi importa se cambiano.</i>  <i>Sono felice per loro e per me per loro perchè vorrei avere quel colore della pelle e per me perchè sono curioso e mi piace vedere cose nuovo.</i>
	SENTIRSI BENE	Porzioni di testo che esprimono serenità, tranquillità e dichiarano di non avere paura della nuova situazione	<i>Io mi sentirei tranquillo perchè a me non interessa di che colore è la pelle dei miei amici.</i>  <i>Io mi sentirei calma e curiosa di sapere come, dove e perchè è successo questo evento</i>
	SENTIRSI DIVERSO/ESCLUSO	Porzioni di testo in cui esprimono il timore di essere considerati diversi o di restare isolati perchè gli unici rimasti con la pelle originaria	<i>Mi sento diversa dagli altri perchè tutti sono di colore diverso tranne io, mi sento l'unica di colore uguale a prima, e mi chiedo perchè sono così</i>  <i>Io sarei diversa da tutti. Certo sono sempre i miei compagni/amici però forse mi sentirei un pò spaventata e insicura di parlare con loro. Loro sono con la pelle nera e io l'unica con la pelle rosa. Io ci parlerei molto spontaneamente, ma ho paura che loro (i miei compagni) non mi accettino</i>
	CONFUSIONE	Porzioni di testo in cui la curiosità si mescola allo stupore ed emerge disordine anche nell'espressione delle proprie emozioni.	<i>Io mi sentirei sorpreso, tanto sorpreso e anche curioso</i>
	RABBIA	Porzioni di testo che esprimono contrarietà e rabbia verso il cambiamento osservato	<i>Io sono arrabbiato perchè non voglio trovarmi in classe con tanti bambini neri.</i>
	TRISTEZZA	Porzioni di testo che usano termini come "triste", "tristezza" nel raccontare le proprie sensazioni	<i>Io mi sento molto triste perchè non gli vedo il loro fascino e il loro sorriso nella faccia</i>
	VERGOGNA	Porzioni di testo che esprimono vergogna verso la pelle nera	<i>Io se sarei venuta a scuola con un altro colore della pelle mi sarei un pò vergognata e non mi sentirei felice come quando ho la pelle chiara che mi sento molto felice.</i>
	PREOCCUPAZIONE	Porzioni di testo che esprimono preoccupazione nei confronti dei compagni con una nuova pelle, o nei confronti di sé stessi per il fatto di essere rimasti gli unici come prima	<i>preoccupata per loro e cerco a tutti i costi di capire cosa sia successo</i>
	SPAVENTO/PAURA	Porzioni di testo dove si esprime paura direttamente con questo termine o con "spavento" nei confronti dei nuovi compagni o della situazione di isolamento	<i>mi sentirei spaventato e vorrei correre via,</i>
DISGUSTO	Porzioni di testo in cui si nomina il disgusto verso i compagni	<i>mi fanno senso non per cattiveria</i>	

	SENTIRSI MALE	Porzioni di testo in cui si dichiara di stare male o si esprime chiaramente una sensazione di disagio per il cambiamento avvenuto	<i>Io mi sentirei molto ma molto male perché a me piacciono così come sono. Io se vedo i miei compagni con la pelle nera, non mi sentirei a mio agio.</i>
RISPOSTA SOCIALE	POVERTÀ	Porzioni di testo in cui si associa la pelle nera alla povertà	<i>Andrei nei paesi poveri a conoscere i bambini poveri gli porterei del cibo e dell'acqua e anche una casa per vivere.</i>
	RIFIUTO	Porzioni di testo che non esprimono alcuna intenzione di comprensione della situazione ma solo allontanamento	<i>Non vorrei vederli mai più anche se mi dispiacerebbe tantissimo.</i>
	ACCETTAZIONE	Porzioni di testo in cui i bambini hanno elaborato un ragionamento sul colore della pelle, per concludere che per loro non avrebbe importanza	<i>Io mi sento molto bene perché è indifferente, perché bianco, nero differenza zero. Io giocherei con loro tutto il tempo e con tutti; giocherei a nascondino, a calcetto, a tutti i giochi che mi piacciono.</i>
	PERDITA DELL'IDENTITÀ	Porzioni di testo in cui i bambini segnalano che i compagni non sono più gli stessi, ma delle persone nuove/altre/diverse.	<i>Qualcuno ha cambiato paese e quindi a mensa vorrei sapere la sua religione, le sue origini che per me sono molto interessanti.</i>
	NORMALITÀ	Porzioni di testo in cui non si esprime alcuna tendenza, ma solo che si continuerebbe a svolgere le solite attività	<i>Con i miei compagni giocherei e parlerei con loro come se niente fosse accaduto. Con loro farei le cose che faccio sempre: gioco, parlo, mi ci siedo vicino a mensa.</i>
	RIFLESSIONE SOCIALE	Porzioni di testo in cui emerge una critica alla società o una riflessione su ciò che si sa riguardo la considerazione del "popolo di colore"	<i>Perché come la popolazione prende in giro chi è scuro di pelle anche loro (riferito a quelli diventati neri) potrebbero prendere in giro me.</i>
RISPOSTA RAZIONALE	RICERCA DI SOLUZIONI	Porzioni di testo in cui viene ribadito l'interesse verso la scoperta del motivo di cambiamento e la ricerca di soluzione per tornare come prima	<i>Penso anche che forse sia uno scherzo quindi vado in bagno con uno dei miei compagni e provo a mettergli un po' d'acqua, ma se non funzionasse, continuo a provare ad approfondire la ricerca</i>
	TRASFORMAZIONE FANTASTICA	Porzioni di testo in cui il racconto assume una forma di racconto fantastico o raggiunge una soluzione che non può essere possibile nella vita reale	<i>Ci sarà in giro una strega che ha lanciato una maledizione ai miei compagni per farmi diventare come loro?</i>
	OFFESE	L'autore stesso offende i compagni con la pelle scura o ipotizza che i compagni potrebbero ricevere offese	<i>E poi li terrei lontani dai bulli visto che sono molto presi di mira quelle persone con la pelle scura.</i>
	SOGNO	Porzioni di testo in cui la conclusione cui giunge il bambino, è che si sia trattato di un sogno, o qualcosa di surreale	<i>Mi stanno nascondendo qualcosa, ora sono le 5.00 e dobbiamo andare a casa a dormire. drin drin, "amore svegliati" disse la mamma. infine ho capito che era un sogno.</i>



UNIVERSITA' DEGLI STUDI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia,  
Sociologia, Pedagogia e Psicologia  
applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

LE NOSTRE STORIE

PERCORSO PER LA COSTRUZIONE DI UN MINI-BOOK IN  
UNA CLASSE PRIMA

Relatore: Michela Grotto

Laureanda: Cecilia Artuso

Matricola: 1202303

Anno accademico: 2022-2023



## Indice

Introduzione .....	2
1 Il nostro punto di partenza .....	3
1.1 Analisi del contesto .....	3
1.2 Analisi della classe .....	3
1.3 Progettazione dell'intervento didattico.....	5
2. Mettiamoci all'opera: la conduzione .....	8
2.1 La prima fase .....	8
2.2 La seconda fase: gli elementi costitutivi delle storie.....	14
2.3 Ultima fase: la costruzione del compito autentico e la visita in biblioteca .....	18
2.4 Pratiche inclusive.....	24
2.5 Valutazione .....	25
3. Riflessione in ottica professionalizzante.....	28
3.1 Elementi di forza e di criticità del percorso svolto .....	28
3.2 Autovalutazione del percorso svolto .....	29
3.3 Riflessione sulle competenze personali e professionali maturate .....	31
4 Conclusione .....	36
Bibliografia .....	38
Allegati.....	41

## Introduzione

Nel corso di “Scienze della Formazione Primaria” il tirocinio è parte integrante e fondamentale del programma in quanto permette agli studenti di fare esperienza concreta del mondo scolastico e confrontarsi gradualmente con tutte le sue componenti. Esso da sempre si suddivide in due rami: il tirocinio diretto, che si realizza nell’esperienza in sezione, in classe e nel sistema scuola e quello indiretto, che ha invece l’obiettivo, di predisporre tutti gli strumenti necessari e di avviare riflessioni e confronti sulle esperienze condotte durante il tirocinio diretto. L’obiettivo del tirocinio del quinto anno è di progettare, condurre e valutare un intervento didattico in relazione sistemica con le dimensioni istituzionali e professionali. Per realizzare ciò è necessario conoscere e saper utilizzare modalità e strumenti per l’auto osservazione, la progettazione la documentazione delle esperienze, la riflessione e l’autovalutazione in chiave professionalizzante ma soprattutto risulta importante relazionarsi positivamente ed efficacemente nel contesto educativo e formativo in cui il tirocinante si trova ad agire.

Nella prima parte della relazione qui presentata è riportata un’analisi generale del contesto, la quale pone particolare attenzione alla presentazione dell’Istituto e della classe in cui ho svolto il mio tirocinio, in quest’ultima viene illustrata la progettazione già presentata il semestre scorso nel *Project Work*, che ha lo scopo di illustrare tutti gli interventi previsti ma anche le motivazioni, le scelte, i fondamenti teorici e disciplinari che mi hanno orientata nell’intero percorso didattico.

La seconda parte conterrà una narrazione complessiva dei singoli interventi, documentando attraverso diverse modalità quanto svolto con i discenti, una sezione del capitolo sarà poi dedicata alla valutazione, infine saranno approfondite anche le pratiche inclusive e la documentazione del percorso svolto.

Infine, il terzo capitolo contiene una riflessione in ottica professionalizzante nella quale mi soffermo sull’analisi degli elementi di forza e di criticità della proposta didattica presentata ma soprattutto sulla riflessione delle competenze personali e professionali maturate al termine del quinto anno e dell’intero percorso di tirocinio. Infine, dedicherò un capitolo alle mie considerazioni personali sul percorso che ho affrontato durante questi cinque anni.

# 1 Il nostro punto di partenza

## 1.1 Analisi del contesto

Quest'anno lo svolgimento del mio percorso di tirocinio è avvenuto nell' Istituto Comprensivo 3 di "Bassano Del Grappa" che è composto dalle Scuole dell'Infanzia di Rondò Brenta, Eusebio, XXV Aprile, dalle Scuole Primarie Campese, Marchesane, Pascoli, (ad indirizzo Montessoriano), Rondò, S. Eusebio, Valrovina, e XXV Aprile, dalle Scuole secondarie Via Colombare e Marchesane.

Analizzando il PTOF della scuola comprendo come "Il contesto socioeconomico in cui opera l'Istituto offre diverse risorse per il potenziamento degli apprendimenti e per l'ampliamento dell'offerta formativa, sia ai plessi collocati in città che in quelli delle frazioni, dove l'associazionismo, il settore del volontariato e la comunità operano in sinergia con la scuola. La scuola nella maggioranza dei casi riesce a intraprendere azioni educativo/formative coordinate tra scuola-famiglia-enti del territorio generalmente produttive. La percentuale di alunni in stato di svantaggio è inferiore ai parametri dati in entrambi gli ordini di scuola". Il primo obiettivo formativo che la scuola si pone è quello della valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia *Content language integrated learning*.

Il secondo è il potenziamento delle competenze matematico-logiche e scientifiche, l'ultimo è lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e consapevole dei *social network* e dei media nonché alla produzione e ai legami con il mondo del lavoro.

## 1.2 Analisi della classe

Il plesso nel quale ho attuato il mio percorso di tirocinio è la scuola "XXV Aprile" ed appena entrata in essa, lo ho riconosciuto come un ambiente accogliente e piacevole; infatti, fin da subito sono stata colpita dalla scritta di benvenuto e dallo slogan "Sorrinpariamo insieme" che si trovano nel suo atrio.

La scuola presenta un'aula mensa, una palestra dotata di materiale per la psicomotricità e attrezzature per l'educazione motoria, un giardino molto ampio con molti giochi; inoltre, al suo interno è presente una piccola biblioteca, un'aula di musica e l'aula di arte ed immagine.

La classe in cui ho svolto il mio percorso è la classe prima composta da 20 bambini, al suo interno è presente un bambino certificato I., per questo viene seguito costantemente da due insegnanti di sostegno che si alternano tra loro. L'aula dove i bambini trascorrono la maggior parte delle ore è molto grande ed è composta da vari cartelloni colorati, una zona dedicata al calendario, ed è provvista di una lavagna ed una *lim*.

Inoltre, in essa si trova una zona con un materassone dedicata ad I., quando necessita di riposarsi a seguito dello svolgimento delle attività, in tale area è presente uno scaffale contenente alcuni libri che funge da piccola biblioteca.



Figura 1: Aula della classe prima A

Durante l'osservazione dei processi di apprendimento ed insegnamento mi è stata confermata la prima impressione di trovarmi in un ambiente accogliente e mi ha colpito la disposizione dei banchi; infatti, questi sono disposti a ferro di cavallo e questo permette di creare un ambiente maggiormente inclusivo, poiché oltre a non mettere i bambini in fila ponendo alcuni bambini nei primi banchi ed altri negli ultimi, permette che tutti si guardino in faccia instaurando una relazione più profonda.

La disposizione dei banchi cambia (come nella foto precedente) quando i bambini svolgono attività di gruppo, cosa che avviene di sovente poiché la maestra Pamela dà molta rilevanza *al cooperative learning*. Inoltre, ho riconosciuto tale ambiente come sereno, poiché gli alunni hanno contribuito a creare un clima di apprendimento sano e positivo; serenità che mi è stata confermata anche durante l'osservazione delle attività ricreative nelle quali infatti, ho potuto notare come a parte qualche piccolo conflitto che è stato immediatamente gestito dall'insegnante, gli alunni giocavano tranquillamente e non apparivano bambini isolati o bambini *leader*.

Durante l'osservazione delle relazioni all'interno della classe il mio *focus* è stato anche sul rapporto dei bambini con I., ho notato come nonostante abbiano faticato ad interagire con lui, qualche volta qualche compagno lo abbia aiutato e abbia giocato con lui; in particolare, V., si è presa cura di quest'ultimo, aiutandolo per esempio a togliersi il giubbotto, spronandolo affinché riuscisse a farlo autonomamente.

### 1.3 Progettazione dell'intervento didattico

Come all'inizio di ogni anno di tirocinio, anche questa volta, prima di progettare l'intervento didattico ho analizzato gli elementi contestuali, i vincoli e le risorse che potrebbero essermi utili lungo il percorso. Tramite l'osservazione e l'indagine dei processi di insegnamento e apprendimento della mia mentore, insegnante di italiano ed inglese, e dei suoi alunni (classe prima), ho concentrato la mia attenzione sul tipo di lezione adottato e le metodologie didattiche scelte, infine sul grado di autonomia e coinvolgimento degli studenti e questo mi ha permesso di descrivere l'ambiente in cui mi sarei dovuta inserire.

Per progettare l'intervento ho dunque letto i bisogni degli alunni per comprendere, anche in riferimento al curriculum di Istituto, quale argomento avrei potuto affrontare con loro.

Ho pertanto individuato diversi bisogni: il primo è stato quello di apprendere attraverso scoperta affrontando contenuti utili e collegati sia all'esperienza di vita reale fuori dal contesto scolastico per motivare all'apprendimento, sia alle attività didattiche svolte dai bambini.

Il secondo è stato quello di rendere autonomi e responsabili gli alunni ed infine l'ultimo è stato quello di svolgere attività in piccolo gruppo che stimolino il *cooperative learning*. Tramite il confronto con la mia tutor, è emersa la necessità di svolgere un percorso che avvicinasse i bambini alla lettura e proprio per questo abbiamo deciso di utilizzare come tecnica per raggiungere tale scopo lo *storytelling* tramite l'utilizzo di libri ed albi illustrati. Infatti, l'importanza della lettura viene evidenziata dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione nella parte dedicata all'Italiano nella quale si illustra che "La consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri per tutta la vita" (Indicazioni Nazionali, 2012).

Inoltre, anche durante la mia esperienza universitaria grazie agli insegnamenti di "Letteratura per l'infanzia" ed "Educazione al testo letterario" sono divenuta consapevole di come lo *storytelling* favorisca l'immedesimazione rispetto ai temi trattati e una maggiore

consapevolezza dei propri sentimenti e stati d'animo, poiché lavorare con quest'ultimo vuol dire rafforzare l'identità, l'autostima, il confronto con l'altro.

Per questo trovo fondamentale la frequentazione assidua di testi e albi illustrati poiché permette all'allievo di comprendere l'esistenza di modelli alla base dei racconti e di assumerli come riferimento nelle proprie produzioni comunicative.

Comprendere un testo, implica l'uso di strategie specifiche che permettono di creare una rappresentazione mentale del significato del testo che indirizza e guida la comprensione. Questo è reso possibile da un processo di integrazione tra le informazioni che ricaviamo dal testo e le conoscenze possedute e diventa perciò un'integrazione tra il vecchio e il nuovo. Per giunta, il lettore utilizza gli aspetti linguistici e testuali ed anche le conoscenze ed esperienze precedenti che definiscono l'attività cognitiva del lettore, trasformando così la comprensione in un'attività di costruzione del significato del testo (Cisotto, 2006).

Dunque, i libri illustrati, le narrazioni visive e verbali che contengono, le parole e le immagini che li costruiscono possono diventare ponti e strumenti efficacissimi che permettono di promuovere l'incontro del bambino con la meraviglia, il pensiero e la ricerca di senso, attraverso una pratica viva e quotidiana della lettura e della scrittura. Proprio per questo diventano una palestra insuperabile di crescita per l'intelligenza, la sensibilità, la creatività, la capacità di osservare, ascoltare, creare nessi, interpretare la realtà. Perché la capacità di leggere parole e immagini è alla base della costruzione di quelle competenze elevate che sole portano alla formazione del pensiero critico: il miglior compagno di vita, studi e avventure che la scuola possa offrire a un bambino (Capetti, 2018).

Grazie al corso di "Letteratura per l'infanzia", ho avuto modo di ragionare in modo pratico sul tema dei libri per l'infanzia e della letteratura; infatti, tale corso mi ha guidata nella scelta dei testi da proporre e della modalità più adeguata a farlo.

Infine, durante lo *storytelling* seguendo gli insegnamenti del corso di "Didattica della lingua inglese" ho tenuto conto di quanto è stato importante: leggere più volte la storia prima di raccontarla ai bambini, variare il tono di voce e la velocità, fare delle pause, usare gesti ed espressioni, mantenere il contatto visivo con i bambini, parlare lentamente, lasciare spazio a domande e commenti, indicare illustrazioni/oggetti/ecc., incoraggiare a ripetere alcune parole/espressioni ed infine essere rilassati!

Lo scopo del percorso è stato dunque far comprendere ai bambini quanto il libro sia uno strumento prezioso, facendo capire loro quale sia il suo valore e quali siano le sue implicazioni didattiche, rendendoli consapevoli del fatto che anche loro possono essere in grado di inventare delle storie. Durante l'attuazione di tale progetto ho considerato ciò che viene spiegato nel libro di Roberto Pittarello "Il mio primo laboratorio creativo" che mi ha illustrato l'importanza di "rendere gradevole lo spazio laboratorio così che il bambino memorizzi facilmente e felicemente le esperienze che farà".

Quindi per me è risultato fondamentale non cominciare immediatamente con l'attività ma prima creare un momento iniziale nel quale sviluppare un clima sereno, favorevole e di ascolto attivo. Durante questo momento è stato dunque molto importante la realizzazione di una *routine* che ha permesso agli alunni la ripresa di tutto ciò che avevano fatto negli interventi precedenti; infatti, come ho avuto modo di studiare nel corso di "Mediazione e cooperazione didattica in contesti cooperativi", sviluppare una *routine* permette la creazione di spazi di tipo organizzativo che diventano modi di comunicare appartenenti al gruppo. Un ulteriore elemento di *routine* si è realizzato nella fase finale di ogni lezione, nella quale è stato predisposto un breve momento di sintesi nel quale abbiamo ripreso i concetti appresi durante la lezione in modo che essi si sedimentino nei bambini.

Per sviluppare il mio percorso ho dovuto inoltre considerare, tramite la ripresa di ciò che ho appreso durante il corso di "Metodologie e tecnologie per la didattica", che l'insegnamento possa essere attuato con una pluralità di "metodi", poiché risulta impossibile riferirsi a un'unica via universalmente percorribile (Morin, 2000), per questo si sono alternate varie metodologie. Ho utilizzato anche risorse tecnologiche come video e canzoni trovate su *YouTube*, che ho mostrato ai bambini nella LIM, riprendendo l'insegnamento TPACK che si caratterizza per unire le conoscenze dei contenuti e della disciplina (CK) con la conoscenza pedagogico/didattica (PK) e la conoscenza delle tecnologie tradizionali, semi-tradizionali e digitali (TK), per ottenere una forma specializzata di conoscenza, indispensabile per un processo di insegnamento apprendimento di qualità (Mishra, Koehler e Henriksen, 2011 )

## 2. Mettiamoci all'opera: la conduzione

### 2.1 La prima fase

Iniziando questo intervento didattico quello che ho tenuto a mente è stato che il mio obiettivo è quello di “creare situazioni favorevoli a rendere l'apprendimento efficace, efficiente e attraente” (Messina, De Rossi, 2015, p 130).

Entrata in classe i bambini mi hanno accolta con entusiasmo e curiosità; infatti, per attirare la loro attenzione ho iniziato la lezione aprendo una scatola e mostrando ai bambini l'orsetto Ismi, spiegando loro che Ismi è un orsetto ascolta-storie che vorrebbe che anche noi imparassimo ad inventarle perché sarebbe molto curioso di sentirle e di vedere quanto potremmo essere bravi a farlo. Ho utilizzato un mediatore didattico ossia il tramite tra soggetto ed oggetto che permette di produrre conoscenza tramite una sostituzione della realtà, comunque conservando la consapevolezza che la realtà non è esauribile da parte dei segni, qualsiasi essi siano. (Damiano, 2013)

Ho chiesto dunque ai bambini se, secondo loro, le storie si possono inventare e da cosa secondo loro, siano formate, scrivendo alla lavagna tali risposte. (si veda la figura 2).



Figura 2: Foto delle scritte alla lavagna

Tramite la mia guida nella discussione dopo un po' di tentativi i bambini sono arrivati a comprendere che il primo elemento necessario per scriverle siano le lettere. Dopo questo primo momento ho proceduto con la *routine*, che è stata attuata in ogni intervento, che consiste in un momento di introduzione nel quale i bambini scrivono la data alla lavagna, il titolo della lezione e disegnano una cornicetta.

Successivamente ho continuato con un'attività ludica: ho distribuito in palestra immagini che iniziavano con ogni lettera dell'alfabeto e dopo avere fatto pescare una lettera per ogni bambino, l'ho fatta loro associare con l'immagine corrispondente; ho osservato questa

attività e l'ho valutata mediante una *check list* (Allegato 6) che mi ha permesso di sondare le preconoscenze dei bambini.



Figura 3: Bambini che associano le lettere alle immagini

Nell'attività successiva i bambini hanno scritto su dei post-it una parola che inizi con la lettera da loro pescata, che hanno incollato in un cartellone chiamato "il muro delle parole" e successivamente sono venuti uno alla volta, in ordine alfabetico, alla lavagna a scrivere la propria parola mentre gli altri bambini le copiavano.

Le lettere straniere sono state scelte insieme dopo aver mostrato ai bambini delle immagini da me portate che iniziano con tali lettere; e scritte in verde in modo da far capire che siano "speciali" rispetto alle altre. Il momento di scrivere le lettere alla lavagna e sul quaderno è risultato essere il più complicato poiché è stato difficile mantenere l'attenzione dei bambini; tuttavia, ho cercato di renderlo dinamico facendo intervenire i bambini, coinvolgendoli e rendendoli partecipi, chiedendo sempre loro quale fosse la prossima lettera e coinvolgendoli nella scelta della parola da scrivere.

Alla fine della lezione ho predisposto un momento di sintesi, che ho attuato in ogni lezione, nel quale ho ripreso tutti i concetti appresi in modo che questi ultimi venissero maggiormente compresi ed interiorizzati dai bambini.

Nella seconda lezione dopo aver ripreso il concetto di lettere ho chiesto ai bambini che cosa esse formano e svolgendo il ruolo di facilitatore li ho guidati nella riflessione per arrivare al concetto di sillaba. Successivamente ho letto il libro "Parole per stare insieme" nel quale per ogni lettera dell'alfabeto viene associata una parola e raccontata una breve filastrocca, che ho letto mediante una lettura animata ed espressiva del libro; cercando di enfatizzare le parole che leggevo cambiando il tono in relazione all'emozione che volevo trasmettere. Durante la lettura della storia abbiamo riconosciuto all'interno delle parole presentate le

sillabe che le compongono e tale attività è stata funzionale all' introduzione della divisione in sillabe per insegnare ai bambini ad andare a capo; dunque, ho spiegato loro tali concetti mediante l'ausilio di maracas. I bambini hanno partecipato con entusiasmo a questo momento, ascoltando con attenzione le storie e individuando le sillabe presenti nelle parole; tuttavia, data la lunghezza di questo momento la loro attenzione è calata e per questo l'ho intervallato con un'attività ludica. Ho fatto dunque pescare ad ogni bambino una sillaba e ho chiesto ad ognuno di loro di scrivere una parola che la contenga all'inizio in mezzo o alla fine, in tale momento ho osservato i bambini per comprendere se riuscissero in questa attività e dunque ho compilato una *check list* (Allegato 6) che documenta questo aspetto. Ho proseguito l'attività appendendo alla lavagna un tabellone contenente tantissime sillabe; chiedendo ad un bambino alla volta di ritrovare la sillaba pescata all'interno del tabellone e colorarla; durante questo momento gli altri bambini hanno partecipato in questa ricerca e sono stati pronti ad aiutare i compagni in caso di necessità; alla fine di questa attività, si è terminata la lettura della storia.

Nella terza lezione, arrivata in classe la mia tutor Pamela mi ha fatto notare come abbia ripreso le attività da me effettuate facendo sì che il mio percorso abbia un collegamento con ciò che i bambini hanno effettuato in classe e con la sua programmazione didattica.

Dopo la nostra routine, ho svolto una discussione nella quale ho chiesto ai bambini che cosa formino le sillabe e svolgendo la funzione di facilitatore li ho guidati facendo in modo che arrivino alle parole. Ho proseguito l'attività consegnando ai bambini cinque sillabe ed i bambini in coppie, che sono state formate dalla mia mentore, poiché conosce i bambini meglio di me, hanno dovuto creare almeno due parole e due non parole con le sillabe da me assegnate; prima di iniziare l'attività ho guidato una breve discussione nella quale è emersa cosa siano le non parole. Durante lo svolgimento dell'attività di coppia ho avuto modo di osservare in che modo i bambini riescano a collaborare tra di loro; solamente una coppia all'inizio ha presentato delle piccole difficoltà poiché N. mi ha fatto presente come A. non l'abbia coinvolta molto nel lavoro, grazie al mio intervento questa situazione si è risolta.

Al termine di questa attività i bambini hanno condiviso le parole create che sono state appese in un cartellone diviso a metà dove da un lato ci sono le parole e dall'altro le non

parole, che i bambini hanno dovuto dunque attaccare nella parte giusta; sul quaderno hanno diviso il foglio allo stesso modo e hanno copiato le parole scritte.

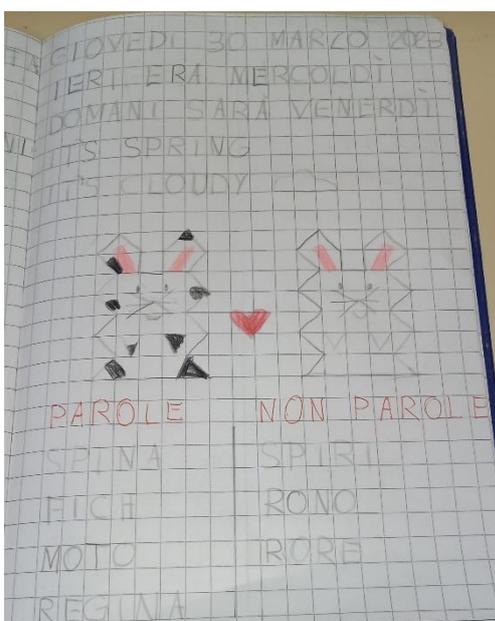
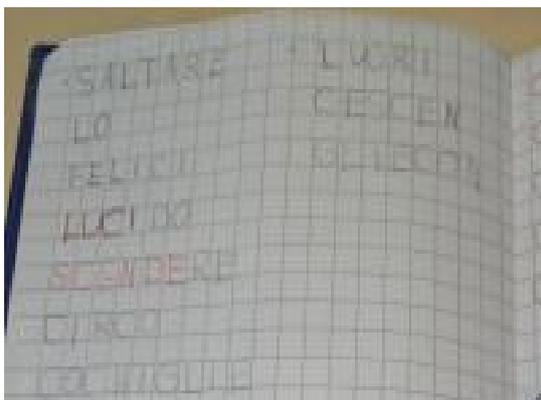


Figure 5 e 6: Quaderni dei bambini

Successivamente ho mostrato loro un video<sup>1</sup> che mi ha permesso di utilizzare per la prima volta l'ausilio della tecnologia riprendendo l'insegnamento TPACK.

In tale video è raccontata una storia e dopo la sua lettura, viene proiettato il suo testo ed i bambini chiamati uno alla volta hanno dovuto ritrovare in pezzi di storia da me evidenziati la sillaba a loro assegnata durante la seconda lezione.

Durante questo momento gli altri bambini hanno partecipato in questa ricerca e sono stati pronti ad aiutare i compagni a trovare la sillaba in caso di necessità; ho dunque osservato attentamente i bambini durante questa attività comprendendo se fossero riusciti a ritrovare

<sup>1</sup> [LA REGINA ACCA E CI CE GI GE - Bing video](#)

la sillaba all'interno della storia e documentando questo aspetto mediante una *check list* (Allegato 6). Nella quarta lezione ho guidato una discussione nella quale i bambini sono arrivati a comprendere che le frasi sono formate dalle parole.

Ho consegnato dunque ai bambini delle parole e ho chiesto loro di formare delle frasi in coppia, togliendo a tali frasi una parola rendendo tale esercizio ulteriormente laborioso. Tale attività si è dimostrata essere davvero sfidante per i bambini che hanno dovuto cimentarsi in un esercizio nuovo e complesso; tuttavia, alcuni sono riusciti a costruire le frasi, ad accorgersi dell'assenza di una parola ed anche a riuscire a comprendere quale sia la parola mancante. Altri invece hanno dovuto essere supportati e guidati, per questo è stata coinvolta tutta la classe che ha aiutato i compagni nella ricostruzione dell'ordine corretto e nell'individuazione della parola mancante, tramite il mio ausilio.

Ho concluso l'attività chiamando una coppia alla volta che ha letto, scritto alla lavagna e incollato in un cartellone metà frase, mentre i compagni le copiavano nel quaderno.

La quinta lezione è avvenuta dopo una settimana di stop, per questo il momento dell'introduzione è risultato essere leggermente più lungo poiché i bambini necessitavano di maggior tempo per riprendere correttamente ciò che è stato svolto nelle lezioni precedenti. Tale attività è stata ancora più importante poiché in questa lezione è arrivato un bambino nuovo, F., che è rimasto con noi solo nel periodo di aprile, ho quindi inserito anche lui nella progettazione didattica, in modo che potesse partecipare alle attività.

La prima attività ha fatto da ponte rispetto ai concetti della lezione precedente infatti ho letto il libro "Il gigante più elegante" che contiene le frasi formate nella lezione precedente dai bambini che dunque devono ritrovare all'interno della storia.

Successivamente ho ripreso tutte le attività attuate fino a quel momento facendo una sintesi di ciò che è stato affrontato ascoltando una canzone <sup>2</sup>: "che i bambini hanno ballato con entusiasmo. Ho dunque guidato i bambini nell'invenzione della nostra versione di tale canzone, che successivamente hanno scritto in una lettera da inviare all'orsetto Ismi. Mentre i bambini hanno scritto la canzone sulla lettera io l'ho scritta alla lavagna in modo che tutti gli altri potessero copiarla sul quaderno; successivamente l'abbiamo cantata e ballata tutti insieme.

---

<sup>2</sup> ["CI VUOLE UN FIORE | - Marty e i suoi amici - Canzoni Per Bambini - Cerca \(bing.com\)](#)

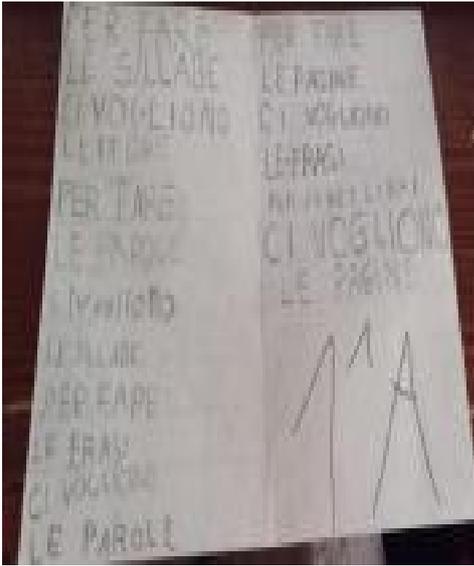


Figura 7: Lettera dei bambini per l'orsetto Ismi



Figura 8: Lettera scritta nei quaderni dei bambini



Figura 9: Bambini che ballano e cantano la canzone

Infine, ho svolto una riflessione finale nella quale ho ripreso tutto quello che è stato svolto facendo comprendere ai bambini che per inventare le storie dobbiamo conoscere bene tutti gli elementi visti durante questo percorso. Le metodologie utilizzate in questa fase sono state molteplici, poiché ho intrapreso uno scambio dialogico con gli studenti che si è realizzato nel momento in cui ho posto domande e sollecitazioni a completamento di quanto presentato. Le domande rivolte agli alunni avevano anche lo scopo di verificare la loro comprensione e per coinvolgerli nella co-costruzione del sapere all'interno del gruppo classe. Lo studente non è stato solo un ascoltatore, ma ha preso parte alla formulazione dei contenuti in un modello di scoperta guidata (Calvani, 2011).

Dunque, i bambini hanno appreso per scoperta, infatti, durante le discussioni non ho fornito loro le risposte ma ho lasciato che fossero loro stessi a farlo svolgendo il ruolo di facilitatore guidando il dibattito. Inoltre, ho utilizzato anche la didattica ludica che non mira solo al puro divertimento ma è uno strumento per lo sviluppo delle competenze personali, relazionali, sociali e cognitive relazioni che non è facile allenare e valutare con strumenti tradizionali.

Un'ulteriore metodologia utilizzata è stata quella della lezione narrativa, mediante l'utilizzo dello *storytelling*, inoltre le attività di gruppo e in coppia hanno permesso l'utilizzo di un format attivo. All'interno delle lezioni è stato predisposto anche un momento frontale; nel quale i bambini hanno copiato sul quaderno ciò che avevano svolto.

Questa attività è risultata necessaria per far sedimentare i concetti appresi, per far svolgere ai bambini esercizi di scrittura e lettura e per lasciare traccia dei momenti pratici affrontati e dunque ha permesso la documentazione delle attività svolte.

## 2.2 La seconda fase: gli elementi costitutivi delle storie

Il mio percorso è proseguito con la seconda fase che riguarda gli elementi costitutivi delle storie; nella sesta lezione per riprendere ciò che è stato svolto nella lezione precedente fingendo di essere l'orsetto ho risposto alla lettera con la canzone scritta dai bambini ed ho preparato le fotocopie di tale lettera che ho fatto incollare sul quaderno. Successivamente guidati da me nella discussione i bambini sono arrivati a comprendere che in una storia sia necessario il titolo e che le domande che uno scrittore si deve fare sono: CHI, QUANDO, DOVE e COSA, elementi che scrivono sul quaderno.

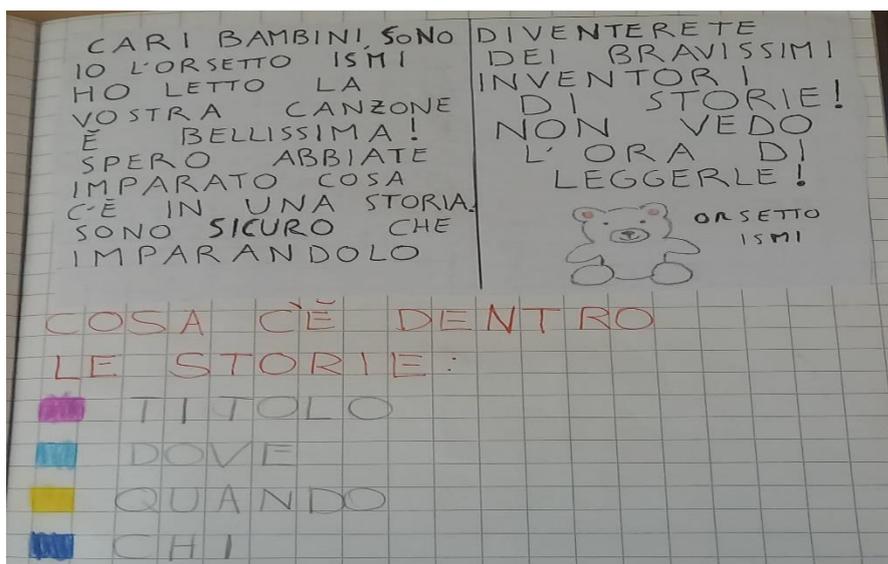


Figura 10: Quaderno con la lettera di Ismi e gli elementi della storia

Sicché ho detto loro che avrebbero dovuto essere attentissimi durante la lettura della storia di Biancaneve perché come dei *detective* sarebbe stato necessario ritrovare al suo interno la risposta a queste domande e quando lo avranno fatto alzare la mano.

Successivamente ho consegnato loro i cartellini con scritto il luogo, il tempo ed i personaggi trovati all'interno della storia ed un bambino alla volta ha dovuto incollarlo in corrispondenza dell'"ingrediente" giusto chiedendo conferma alla classe.

Ho specificato ai bambini che l'ingrediente COSA non avrebbe avuto cartellini da attaccare poiché sarebbe stato approfondito nella prossima lezione.



Figura 11: Cartellone creato in classe

Nel settimo intervento ho consegnato ai bambini una mappa che riprende il cartellone creato nella scorsa lezione, tale mappa viene incollata nel quaderno e colorata in base alle mie indicazioni; infatti, ogni elemento della storia viene colorato con lo stesso colore da tutti i bambini. Successivamente ho detto loro che ora completeremo il "COSA", spiegando

che all'interno della storia succedono delle cose che si chiamano azioni e che si può dividere in tanti pezzi che si chiamano sequenze. Dunque, i bambini sono stati divisi in coppie e ho consegnato ad ogni coppia una sequenza della storia, con l'immagine o con la didascalia mediante la quale hanno dovuto ricostruire l'ordine delle sequenze della storia.

Ho proseguito chiedendo chi abbia l'inizio della storia, chi la seconda sequenza e così via tutte le coppie dopo aver riconosciuto quando è il momento della loro immagine o didascalia verranno perciò ad incollarla nel cartellone numerandola. Inoltre, ai bambini sono state consegnate tutte le sequenze e le loro relative didascalie in disordine e loro hanno dovuto incollarle nel quaderno seguendo l'ordine del cartellone.

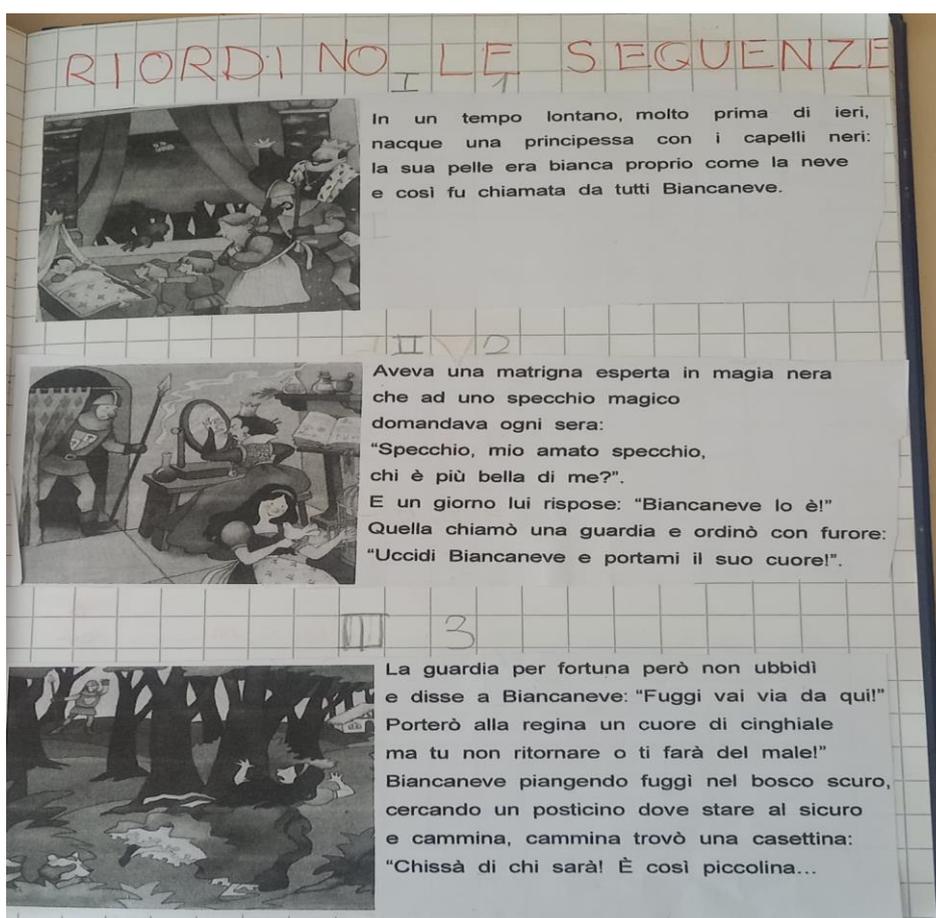


Figura 12: Sequenze ricostruite nel quaderno

Essendo in una classe prima per fare tale attività è stato necessario guidare attentamente i bambini che sono stati seguiti da me nella ricostruzione delle sequenze; in parallelo a questa attività vi è anche una parte nella quale hanno copiato sul quaderno tutto ciò che è stato trascritto nel cartellone e questo ha permesso di lasciare traccia del lavoro svolto. Nell'ottava lezione ho svolto una valutazione mediante una prova oggettiva (Allegato n. 1)

il cui obiettivo è stato quello di verificare il livello di comprensione di quanto proposto in questa seconda fase di progettazione e per rispondere ai diversi livelli dei bambini ho preparato la prova sia in stampato maiuscolo che in stampato minuscolo.

Ho iniziato dunque con un momento di ripresa di tutti i concetti affrontati con i bambini nelle lezioni precedenti, abbiamo dunque ripassato insieme tutti gli ingredienti della storia che ho fatto ripetere ai bambini molte volte in modo che potessero essere ben interiorizzati e compresi da loro. Successivamente ho proseguito con la lettura della storia di “Cappuccetto Rosso” che ho letto due volte; infatti, essendo una prova di ascolto e comprensione è stato necessario rileggere la storia in modo che potesse essere compresa il meglio possibile, chiedendo che ritrovassero gli ingredienti della storia in essa, senza dirli ad alta voce. Ho consegnato dunque la prova oggettiva ed in questo momento è stato fondamentale prestare molta attenzione ai bambini che infatti dovevano essere guidati nei vari step da svolgere; in particolare nella prima domanda che inizialmente è risultata essere per loro complessa, ma infine grazie alla mia spiegazione tutti sono riusciti a comprenderla correttamente.

Al termine dello svolgimento della prova, ho aggiunto un ulteriore esercizio, chiedendo ai bambini di scrivere una breve didascalia vicino alla sequenza della storia, esercizio che non è stato valutato ma che ha permesso loro di cimentarsi in un’attività stimolante e sfidante, propedeutica alla costruzione della storia delle prossime lezioni.

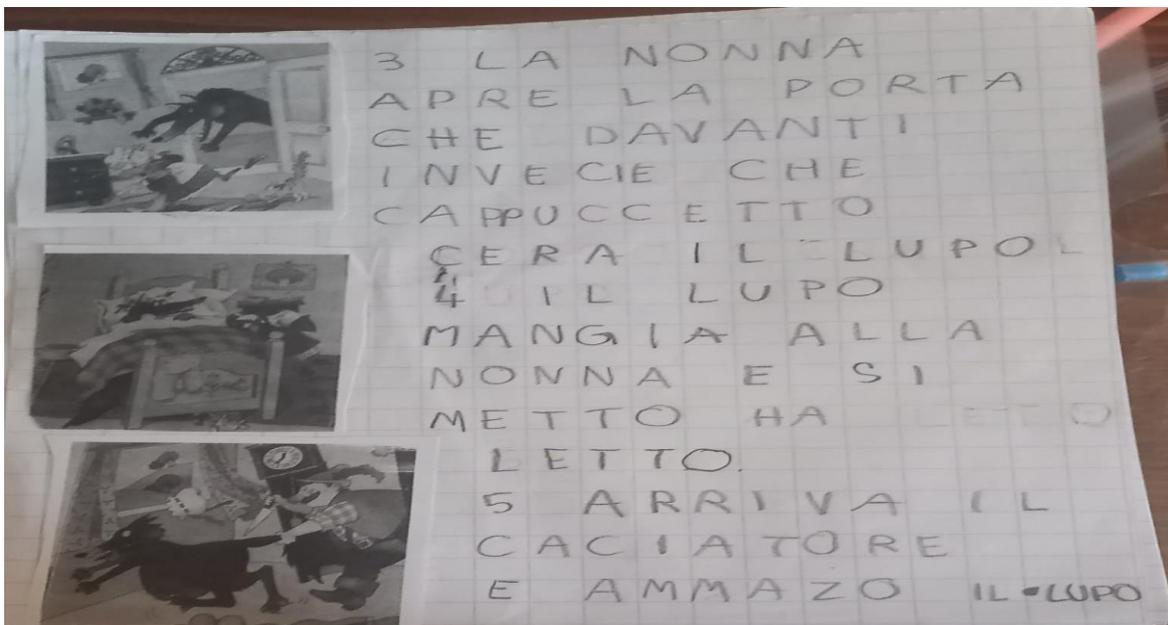


Figura 13: Ultimo esercizio svolto dai bambini

### 2.3 Ultima fase: la costruzione del compito autentico e la visita in biblioteca

Le prime lezioni di quest'ultima fase sono state dedicate alla realizzazione del compito autentico, che consiste nell'invenzione di storie a gruppi di 4, e la creazione di *mini-book* che le contengano. Arrivata in classe sono rimasta davvero soddisfatta nell'apprendere dalla maestra Pamela che durante un'uscita a teatro nel momento in cui è stato chiesto ai bambini quali siano gli elementi del teatro loro hanno risposto con gli "ingredienti" delle storie visti durante il nostro percorso, segno che ciò che abbiamo fatto è stato da loro interiorizzato tanto da portare i bambini a parlarne anche in mia assenza.

Dunque, ho introdotto il lavoro di gruppo e per guidare i bambini in questo processo è stato necessario fornire loro delle indicazioni chiare; per questo ho preparato *un power point* (Allegato 3) nel quale sono contenute tali istruzioni. Ho prima illustrato e spiegato in classe tale *power point* e successivamente l'ho stampato e consegnato ad ogni gruppo sotto forma di libretto, in modo che i bambini durante il lavoro potessero riguardare tali istruzioni in caso di necessità. Nel *power point* per aiutare i bambini nella costruzione delle storie ho indicato alcuni connettivi temporali: TANTO TEMPO FA... oppure C'ERA UNA VOLTA... POI SUCCEDDE CHE... oppure DOPO SUCCEDDE CHE...SUCCESSIVAMENTE... ALLA FINE... oppure INFINE ed hanno imparato dunque le varie parti che compongono un racconto: inizio, svolgimento e fine.

Un'altra tecnica che ho utilizzato per guidare i bambini è quella suggerita da Gianni Rodari nel libro "La grammatica della fantasia", che consiste nell'utilizzo di queste domande guida: Chi era? Dove si trovava? Che cosa faceva? Com'è andata a finire? Domande che si possono riassumere con: CHI, DOVE, COSA, COME e che sono gli elementi che abbiamo visto nelle lezioni precedenti. Successivamente ho spiegato ai bambini che in tale lavoro ciascuno di loro avrebbe dovuto assumere dei ruoli specifici concordati da loro stessi, ruoli che gli alunni hanno trovato in una scheda.

## COSA BISOGNA FARE

NOMI	COMPITI
<hr/> <hr/>	<b>2 ILLUSTRATORI:</b> <b>DISEGNARE LE SEQUENZE DELLE</b> <b>STORIE</b>
<hr/> <hr/>	<b>2 SCRITTORI:</b> <b>SCRIVERE COSA SUCCEDDE NELLE</b> <b>SEQUENZE</b>

Figura 14: Scheda dei ruoli da compilare

Tale attività è risultata fondamentale poiché “Proprio in virtù dell’attribuzione di un ruolo è possibile favorire l’assunzione di responsabilità nei confronti del compito” (Cacciamani S., 2008, p. 37). Inoltre, ho preparato un mini-book in modo che i bambini abbiano una traccia di ciò che dovranno svolgere utilizzando dunque la tecnica del *modelling*, ossia una modalità di apprendimento basata sull’osservazione di un modello e sulla sua imitazione. Ho consegnato pertanto ad ogni gruppo una cartellina contenente il libretto di istruzioni, un foglio con i ruoli da decidere ed il modello di mini- book da me creato.

In questo libretto era presente una pagina nella quale i bambini dovevano scrivere gli ingredienti delle storie ripresi dalle domande guida di Rodari e poiché sono stati visti nelle lezioni precedenti ho chiesto a loro di completarla come visibile in figura 15.

### GLI INGREDIENTI DELLE STORIE SONO... COMPLETA TU!

- 1) **TITOLO**
- 2) **CHI**
- 3) **QUANDO**
- 4) **DOVE**
- 5) **COSA**

Figura 15: pagina del libretto che devono completare

Ho osservato in che modo i bambini svolgessero tale esercizio per riuscire a valutare l'indicatore della rubrica ad essa corrispondente ossia quello di comprensione del racconto. Dunque, ho constatato come tutti riuscissero a ricordare tali ingredienti confermando i risultati ottenuti nella prova oggettiva che aveva evidenziato come il livello dei bambini in questo indicatore fosse avanzato. Successivamente ho chiesto loro di decidere i ruoli completando il foglio da me consegnato e la pagina del *power point* a questo dedicata (Allegato 3).

GRUPPO 1	COMPONENTI	RUOLI
		 <p>CONTROLLORE DELLA VOCE: CONTROLLA IL VOLUME DELLA VOCE</p>
		<p>RESPONSABILE DEL MATERIALE: TIENE IN ORDINE IL MATERIALE</p>  <hr/>  <p>LETTORI: LEGGETE LE ISTRUZIONI</p>

Figura 16: Foglio con i ruoli da stabilire

Dopo questa prima fase di introduzione e spiegazione del lavoro, ho utilizzato le carte delle storie come presentato all'interno del testo di Fogarolo A. (2020) "Le cartastorie. Percorsi di gioco per imparare a raccontare", in modo tale che i bambini potessero avere degli spunti visivi che li guidassero in questo lavoro.



Figura 17: Carte delle storie

Nella lezione successiva prima di iniziare ho scoperto che ancora una volta il mio percorso è stato collegato con ciò che i bambini hanno svolto nelle loro attività didattiche poiché hanno partecipato ad un progetto sulla lettura; successivamente abbiamo ripassato le istruzioni per la costruzione del mini-book ed i bambini hanno proceduto con lo svolgimento del lavoro. Io e la maestra Pamela abbiamo osservato controllando con attenzione il modo in cui in ogni gruppo si lavorava ed intervenendo in caso di necessità; questa attenta osservazione mi ha consentito di compilare la rubrica di valutazione (Allegato 2).

La lezione successiva è stata dedicata alla conclusione del mini- book, per questo si è svolta come la precedente ed ho osservato come solo un gruppo necessitasse di essere guidato e aiutato al contrario degli altri che procedevano in serenità ed autonomia. Inoltre, ho notato come Y. e E. faticassero a collaborare con il loro gruppo: E. nella prima lezione ha lavorato con D. che tuttavia non lo ha coinvolto molto nel lavoro; invece, nella seconda lezione lavorando con V. è stato maggiormente coinvolto nonostante mostrasse delle difficoltà nella partecipazione. Y invece è riuscito a lavorare con i compagni solo dopo i numerosi interventi miei e della maestra Pamela. In relazione alla collaborazione mi ha colpito la frase di A. che ha detto “Perché noi ci aiutiamo perché se qualcuno ha bisogno di qualcosa ci aiutiamo tra noi non chiamiamo la maestra”. Infine, ho svolto una lezione che concludesse questa parte di percorso relativa al compito autentico, dunque ho ripreso tutto il percorso che abbiamo fatto ripassando con i bambini tutti gli elementi che abbiamo visto insieme, cantando la canzone dell’orsetto e riprendendo gli “ingredienti” delle storie.

Dopo questo momento i bambini sono ritornati nei gruppi di lavoro ed è stato dato loro del tempo per prepararsi a raccontare la storia ai compagni; si sono allenati dunque nella lettura di queste sequenze. Quando dopo averli ascoltati, ho ritenuto che tutti i gruppi fossero pronti è iniziato il momento di lettura in cui ogni bambino ha letto la propria sequenza ai compagni dicendo il ruolo che ha svolto nella costruzione della storia, al termine del racconto per dare importanza e valore a questo momento ed al lavoro svolto dai bambini tutti hanno applaudito. La metodologia utilizzata in queste lezioni è quella del *cooperative learning* una metodologia attiva, poiché mette l'alunno al centro del processo di apprendimento, stimolando e coinvolgendo la creatività e il senso di iniziativa, ed è finalizzata a promuovere la partecipazione attiva degli alunni e a porre al centro del processo educativo l'allievo che apprende facendo. Tale strategia si rivela efficace, confermando la tesi in base alla quale il *cooperative learning* "ha dimostrato di poter migliorare ove ben utilizzato la qualità dell'apprendimento degli studenti, il clima generale delle relazioni nelle classi, la soddisfazione professionale degli insegnanti" (Cacciamani S., 2008, p 31).

Tale tesi viene confermata anche dalle primissime ricerche condotte da Vygotskij, come pure della psicologia cognitivista (Comoglio 2000) che hanno dimostrato come una buona collaborazione fornisce la base dello sviluppo individuale.

Ho concluso questa fase con la visita alla biblioteca civica di Bassano Del Grappa nella quale i bambini hanno potuto fare esperienza concreta dei libri, conoscendo il luogo nel quale sono contenuti e comprendendo il suo funzionamento. Tale momento era previsto a metà del nostro percorso ma poiché era disponibile solo tale data sono stata costretta a spostarlo alla fine; tuttavia, questo non è stato un problema poiché si è rivelato adatto anche come momento finale. Questa lezione è stata dunque progettata in ottica sistemica, poiché ha permesso l'unione tra territorio e scuola "facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica, che prima di essere un insieme di norme è un modo di concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza, locali e nazionali" (Indicazioni Nazionali, 2012), questo fa sì che la scuola si connetta al bambino e alla sua realtà.

Il format didattico è stato dunque il *transfert* in situazione reale mediante un'uscita didattica che è un'ottima occasione di apprendimento, durante la quale i bambini possono vivere esperienze dirette e rendere più concreta l'acquisizione di conoscenze.

Ho iniziato la giornata inviando ai bambini una lettera dall'Orsetto Ismi nella quale li ha invitati in biblioteca:



Figura 18: Lettera dell'orsetto

Successivamente siamo andati a piedi alla biblioteca civica di "Bassano Del Grappa", nella quale abbiamo svolto una visita calibrata secondo il grado scolastico dei bambini, spiegando loro come avviene un prestito ed effettuando una breve lettura ad alta voce del libro "Questo libro fa di tutto" che li ha fatti divertire molto.



Figura 19: Bambini in biblioteca

Conclusa tale lettura ci siamo spostati per l'edificio e abbiamo effettuato la visita di tutta la biblioteca ed anche dei depositi e degli archivi che solitamente non sono accessibili al pubblico e per questo viene detto ai bambini che si trovano in un posto segreto attirando il

loro interesse e la loro curiosità. Sono state anche consegnate le tessere di iscrizione e questo ha consentito di rafforzare l'esperienza e coinvolgere le famiglie stesse; infatti, erano stati consegnati ai genitori precedentemente dei moduli nei quali avevano dato il consenso per la consegna di tali tessere, questo ha fatto sì che i bambini scegliessero un libro e lo prendessero in prestito, infine abbiamo concluso la visita mostrando alla bibliotecaria Roberta i nostri *mini-book*.

Al rientro in classe ho letto una poesia sulla lettura (Allegato 7) che mi ha permesso di far riflettere i bambini su come la lettura sia un bellissimo viaggio con la fantasia e su come si possa fare e imparare moltissime cose leggendo, ma allo stesso tempo si possa leggere semplicemente per piacere personale. Li ho salutati dunque ringraziandoli per il viaggio fatto insieme a me ed augurandomi che possano diventare dei bravissimi lettori imparando a comprendere la bellezza della lettura.

Dopo qualche tempo, sono tornata in classe per consegnare un questionario di auto percezione che mi ha permesso di far valutare ai bambini il percorso svolto e le conoscenze acquisite durante esso, dopo averlo letto e spiegato bene ho lasciato che siano loro a compilarlo. Inoltre, sono davvero soddisfatta ed orgogliosa nell'apprendere che una bambina di sua iniziativa abbia scritto una lettera all'orsetto dimostrando quanto per lei sia stato significativo questo percorso e quanto l'utilizzo di un mediatore didattico si sia rivelato efficace.

#### 2.4 Pratiche inclusive

Un aspetto essenziale nel mio progetto è stato lo sviluppo di una didattica inclusiva, una didattica per tutti gli alunni, non solo per gli alunni con disabilità; sono dunque consapevole di quanto sia sfidante e complessa ed implichi una conoscenza profonda degli alunni. Il mio obiettivo è stato infatti quello di sviluppare dei processi di coinvolgimento e di inclusione; accertandomi che tutti i bambini apportassero il proprio contributo durante l'intervento e partecipassero in modo attivo ed interessato senza rimanere indietro, in quanto gli studenti hanno bisogno di vivere ripetute e positive esperienze di successo che li vedano coinvolti in modo attivo e collaborativo (Chiari, 1994). Ho fatto dunque in modo che si sentano parte integrante del lavoro e che sviluppino delle relazioni positive tra di loro, collaborando e favorendo la creazione di un gruppo unito e coeso. Tutto questo ha permesso la creazione di un "clima", ed un ambiente di apprendimento accogliente, aperto, empatico, di

collaborazione e condivisione e nel quale si sviluppino relazioni significative con i compagni e insegnanti. Inoltre, ho cercato di fare in modo che anche I. si sentisse incluso, rendendolo partecipe in ogni attività da me proposta e per questo ho collaborato con le sue insegnanti di sostegno, tenendole informate sul progetto che ho sviluppato per assicurarmi che sia adeguato anche ai suoi bisogni. Durante l'intervento ho inoltre avuto delle difficoltà nella gestione di E ed Y., in particolare Y. si è dimostrato reticente nello svolgimento di alcune attività influenzando negativamente il compagno. Ho dunque ripensato a ciò che avevo imparato durante l'insegnamento di pedagogia delle famiglie tenuto dalla professoressa Benetton in particolare a ciò che viene detto da Gordon (2001), non ho né usato il metodo autoritario (l'adulto vince, il bambino perde), né il metodo permissivo (il bambino vince, l'adulto perde), ma ho utilizzato il metodo democratico (non ci sono né vincitori, né vinti). Ho cercato inoltre di riprendere un altro aspetto importante trattato da Gordon ossia l'utilizzo del messaggio positivo in prima persona per dialogare con lui. Infatti, l'autore evidenzia i benefici di questa strategia affermando che i messaggi in prima persona promuovono la responsabilità verso sé stessi e l'autodisciplina: comunicare ai bambini gli effetti negativi che il loro comportamento produce sugli altri avvia una fase di ragionamento talmente profonda da poter modificare determinati atteggiamenti. Inoltre, la gestione di questi comportamenti è stata possibile anche mediante l'aiuto ed il supporto della mia tutor che conosce i bambini meglio di me e per questo mi ha fornito strategie efficaci ed utili per affrontare tali difficoltà. Ho inoltre avuto modo di riflettere su come l'inclusione non sia un problema a cui puoi trovare una soluzione immediatamente, ma piuttosto un percorso di conoscenza e di tentativi (Tomlinson, 2006), infatti bisogna che con calma e pazienza si provi a comprendere quale sia la soluzione più adeguata senza mai perdere la speranza o scoraggiarsi.

## 2.5 Valutazione

Per quanto riguarda il processo di valutazione ritengo che dovrebbe essere un processo globale, che quindi non valuti solo la conoscenza dei contenuti ma che tenga in considerazione anche una serie di variabili quali per esempio le caratteristiche dell'apprendente, il metodo di insegnamento, il tipo di attività che viene proposta. Per questo ho scelto di utilizzare la prospettiva trifocale di Pellerey (2004), la quale è in linea

con la nuova idea di valutazione introdotta alla scuola primaria il 4 dicembre 2020 con Ordinanza n. 172.

Questa è un processo complesso che richiede la sintesi di tre dimensioni differenti: la dimensione oggettiva che riguarda le evidenze, gli aspetti osservabili che attestano la prestazione del soggetto in rapporto al compito; la dimensione soggettiva che rappresenta i significati personali che il soggetto dà alla propria esperienza di apprendimento e la dimensione intersoggettiva che richiama il sistema di attese, implicite o esplicite, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere al compito.

Per l'istanza soggettiva lo strumento che ho utilizzato è un questionario di auto-percezione: nel quale ho chiesto ai bambini di valutare come si siano percepiti rispetto a quanto affrontato nel corso delle attività. Essendo bambini di classe prima utilizzo gli smile poiché sono simboli che i bambini conoscono e che permettono dunque di fare da supporto visivo rendendo semplice ed immediata la compilazione del questionario. (Allegato 5).

I risultati ottenuti sono i seguenti: Per quanto riguarda la voce: " Ho imparato da cosa sono composte le storie"? 2 bambini hanno risposto *poco*, 2 *abbastanza* ed i restanti 15 *molto*. Per la voce: "Ho imparato quali sono gli " ingredienti" delle storie"? 1 bambino risponde *poco* ed i restanti 18 *molto*. "Ho collaborato con i miei compagni"? 1 bambino risponde *poco* e i restanti 18 *molto*. Sono rimasta colpita dal fatto che E. riconosca di avere alcune difficoltà a relazionarsi con i compagni, poiché è un aspetto che anche io avevo notato.

"Mi è piaciuto il percorso"? 4 bambini rispondono *abbastanza* ed i restanti 15 *molto*.

"Mi è piaciuto creare il mini-book"? Tutti i bambini rispondono *molto*.

"Consigliaresti questo percorso ai futuri bambini di prima"? Le risposte sono: 4 bambini *poco* e i restanti 15 *molto*.

Per l'istanza intersoggettiva ho compilato insieme alla mia tutor Pamela una check list sulla collaborazione la partecipazione che riprende l'ultima dimensione della rubrica valutativa. (Allegato 4). Osservando tale check list noto che i livelli di partecipazione e collaborazione siano molto alti; infatti, a parte qualche rara eccezione tutti i bambini sono propositivi alzano la mano ed apportano il proprio contributo durante la lezione.

Questo è stato reso possibile dal continuo confronto tra me e la maestra Pamela durante il percorso che si è concluso con un momento finale nel quale ho condiviso tutte le rubriche e le check list realizzate durante l'intervento. Questo momento si è rivelato fondamentale

per la mia crescita personale e mi ha permesso di rilevare con maggiore sicurezza gli atteggiamenti dei bambini e i loro apprendimenti.

Per valutare l'istanza oggettiva ho utilizzato molteplici strumenti, primo fra tutti delle check list che mi hanno permesso di verificare le conoscenze pregresse, i cui risultati sono in allegato. Inoltre, al termine della seconda fase del progetto ho predisposto una prova oggettiva che mi ha consentito di verificare il livello di comprensione di quanto proposto ed è emerso che la maggioranza dei bambini ha raggiunto un livello avanzato.

Infine, ho predisposto un compito autentico definito da Glatthorn (1999), come "problema complesso e aperto posto agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa".

Il compito autentico, inteso in questo modo, richiede allo studente di mobilitare le proprie risorse per trovare soluzioni, è significativo e complesso perché presenta dimensioni di sfida che sollecitano l'attivazione delle sue risorse e un collegamento con le esperienze possedute (Castoldi, 2018). Infatti, tale compito è stato valutato mediante lo strumento della rubrica valutativa seguendo la nuova idea di valutazione introdotta alla scuola primaria il 4 dicembre 2020 con Ordinanza n.172 che prevede l'utilizzo di una rubrica di valutazione con 4 livelli di apprendimento: avanzato, intermedio, base, in via di prima acquisizione.

I risultati di tali criteri che si trovano in allegato (Allegato 7) dimostrano, a parte rare eccezioni, che tutti i bambini abbiano raggiunto livelli avanzati nei vari criteri da me valutati nella rubrica.

### 3. Riflessione in ottica professionalizzante

#### 3.1 Elementi di forza e di criticità del percorso svolto

Per quanto riguarda gli aspetti di criticità e potenzialità che ho riscontrato nella mia progettazione, ho deciso di utilizzare come strumento l'Analisi SWOT, in quanto ho riconosciuto in essa la base per la generazione di adeguate strategie di attenzione e miglioramento per la progettazione stessa.

L'analisi SWOT è uno strumento di origine aziendale per la pianificazione di un progetto, che prevede l'individuazione delle variabili implicate nel contesto di realizzazione e degli interventi più appropriati per conseguire gli obiettivi previsti. Tale prospettiva parte dall'apprezzamento in chiave sistemica di vantaggi e svantaggi, in riferimento ai punti di forza e di debolezza endogeni e alle opportunità e le minacce esogene.

Ecco qui di seguito la mia analisi SWOT presentata nel *Project Work* di quest'anno

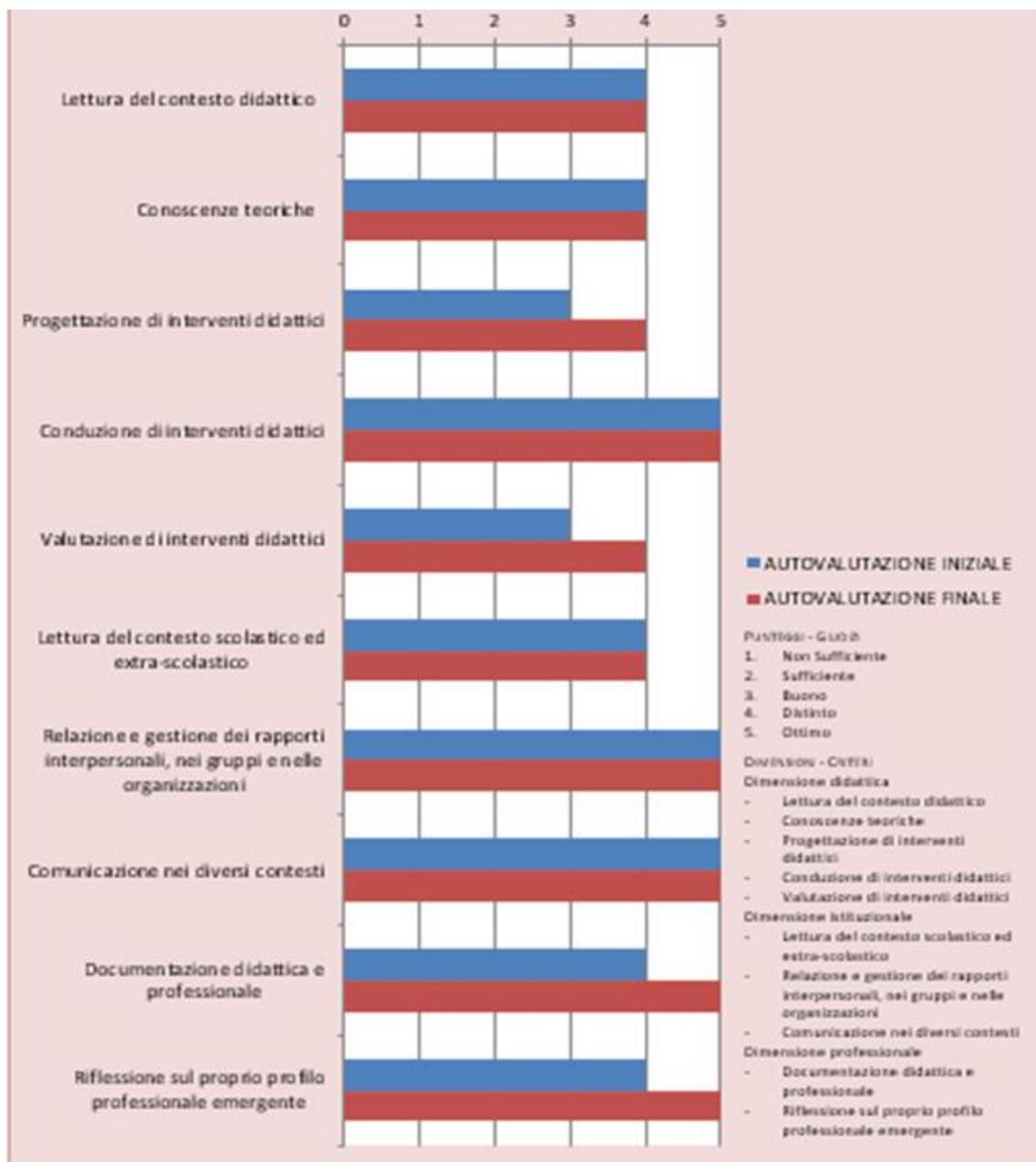
Del 5° anno		
ELEMENTI INTERNI:	PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
STUDENTE (tirocinante)	Motivazione, interesse per l'argomento, entusiasmo.	Possibili incertezze durante il percorso
SOGGETTI COINVOLTI (alunni, insegnanti...)	Livello medio-alto dei bambini Insegnanti molto preparate Accoglienza da parte di tutti i soggetti coinvolti.	Impegni della tutor che potrebbero portarla a non seguirmi in modo assiduo
CONTESTO	Luogo con tutti gli strumenti necessari e supporti tecnologici di vario tipo	Gestione degli spazi con le altre sezioni
PROJECT WORK	Ideato e progettato nel modo più chiaro e curato possibile, con il dialogo costante con la tutor e dunque pensato per rispondere ai bisogni del contesto. Complessivamente mi sento soddisfatta e motivata dall'argomento proposto	Possibili difetti formali
ELEMENTI ESTERNI:	OPPORTUNITA'	RISCHI
SOGGETTI ESTERNI	Avvicinare i bambini ad un mondo a loro sconosciuto, dare un elemento concreto di conoscenza del libro	Eventuali problemi nel raggiungimento dello spazio scelto dovendo andare a piedi, gestione dei bambini all'interno di uno spazio pubblico
CONTESTI	Creare un legame di partnership tra scuola e biblioteca	Possibili reticenze da parte dei genitori

Tabella 1 Analisi Swot

Confrontando la tabella con il mio effettivo intervento in classe possiamo sottolineare che i punti di forza, sia degli elementi esterni che di quelli interni, si sono per lo più verificati tutti: i bambini hanno mostrato entusiasmo e motivazione durante lo svolgimento dell'attività e sono riusciti a svolgerla eccellentemente, inoltre mi sono trovata in un ambiente accogliente con tutti i supporti necessari al mio intervento. Per quanto riguarda i punti di debolezza un problema è stato che alcuni genitori non hanno compilato l'autorizzazione per il prestito del libro nei tempi stabiliti e dunque i bambini non hanno potuto prendere il libro durante la visita alla biblioteca. Altre difficoltà si sono manifestate a volte nella gestione della classe, soprattutto per quanto riguarda alcuni alunni che si sono mostrati particolarmente vivaci ed iperattivi, in particolare durante la spiegazione del lavoro di gruppo; ho avuto però grande supporto dalla maestra Pamela, la quale è riuscita ad aiutarmi nel riportarli all'ordine quando necessario.

### 3.2 Autovalutazione del percorso svolto

Al termine di quest'anno accademico posso affermare di essere soddisfatta di come si è svolto l'intero percorso didattico in classe, in quanto sia dai bambini che dalla tutor mentore ho ricevuto *feedback* più che positivi e gli obiettivi che mi ero posta nel *project work* sono stati per la maggior parte raggiunti. I bambini, infatti, si sono presentati interessati e propositivi rispetto al tema da me presentato e hanno raggiunto livelli molto buoni rispetto alla rubrica valutativa che avevo progettato. In risposta all'intero percorso di quest'anno, riporto qui sotto la mia autovalutazione iniziale e finale a confronto



Osservo dunque di essere migliorata; infatti, penso di essere più sicura sulla progettazione e sulla valutazione che avevo indicato come punti di maggiore debolezza, ritengo di aver perfezionato tali aspetti grazie all'esperienza che ho fatto e questo mi ha dunque permesso di sviluppare maggiormente anche l'aspetto della documentazione.

Tutto ciò è stato reso possibile grazie al supporto costante delle mie tutor universitarie e della tutor mentore che mi ha insegnato davvero moltissime strategie in particolare quelle relative alla preparazione dei materiali nella mia prima esperienza in una classe prima. Tutto questo percorso svolto mi ha dato l'occasione di interrogarmi moltissimo sulla mia

professionalità, di riflettere su me stessa comprendendo i miei punti di forza e di debolezza e per questo penso di essere migliorata anche nella riflessione sul mio profilo professionale emergente.

### 3.3 Riflessione sulle competenze personali e professionali maturate

Arrivata alla fine del mio percorso universitario e della mia esperienza formativa rifletto per analizzare e comprendere quali competenze io abbia acquisito in questo lungo viaggio.

Per farlo cerco di capire se io sia l'insegnante di qualità che nel documento "L'insegnante di qualità. Valutazione e performance" (Margiotta, 1999) viene descritto come capace di adeguarsi al tempo nel quale si trova, che non sia fisso e statico, ma dinamico, e dunque che sia in grado di adattarsi ai cambiamenti della società in cui vive, ai suoi bisogni e le sue necessità acquisendo conoscenze, abilità e competenze che concorrono a questo scopo. Cerco dunque di rileggere la mia esperienza attraverso il quadro di riferimento sulle competenze professionali in formazione in riferimento al percorso universitario in Scienze della Formazione Primaria, composto da tre dimensioni che risultano essere interconnesse tra loro: didattica, professionale ed istituzionale, che a loro volta si articolano in indicatori che individuano gli elementi necessari all'insegnante nella sua azione.

Per quanto riguarda la dimensione didattica e l'indicatore relativo alla lettura del contesto didattico rifletto su come ogni volta che entro in nuovo ambiente educativo rimango affascinata e meravigliata dalle peculiarità che lo contraddistinguono; ritengo di aver imparato col tempo a cogliere le caratteristiche dei bambini imparando a comprenderne i bisogni, anche se sono consapevole di come questo processo necessiti di molto tempo e dunque di essere riuscita solo in parte durante il mio percorso di tirocinio a cogliere a pieno tutti gli aspetti che contraddistinguono i bambini che ho incontrato.

Per quanto riguarda le conoscenze teoriche penso di aver fatto tesoro dei vari corsi affrontati durante il mio percorso universitario che man mano emergevano durante il mio agire pratico-didattico; reputo tuttavia che debbano essere in continuo aggiornamento, costantemente allenati e maggiormente approfonditi ampliando la mia conoscenza di materiali e strumenti inerenti a questo aspetto.

Un ambito su cui penso di dover ancora migliorare è quello della progettazione didattica, nonostante io abbia fatto molti progressi nel corso degli anni universitari, penso di dover ancora allenarmi in particolar modo nella parte relativa alla coerenza tra le varie parti che

lo contraddistinguono, organizzando e programmando in modo adeguato tutte le attività. La valutazione è un aspetto in cui ho imparato davvero tanto, i corsi universitari mi hanno davvero aiutata nello sviluppo di una valutazione trifocale, nell'utilizzo del modello per competenze (O. M. 4 Dicembre 2020, n. 172), nella costruzione di rubriche e l'impiego di strumenti osservativi come per esempio le *check list*. Inoltre, ho avuto modo di cogliere l'importante valenza formativa della valutazione ed il mio obiettivo è quello di utilizzare la valutazione per l'apprendimento che è quindi finalizzata a delineare gli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, a valorizzare i progressi negli apprendimenti compiuti dagli alunni, stimolando il miglioramento continuo.

L'ambito più mio è quello della conduzione, riesco infatti ad interfacciarmi con i bambini trovando modalità di comunicazione e relazionali adeguate e sento di instaurare con loro un rapporto profondo. Riprendendo un *thread* che avevo scritto all'inizio del primo anno di tirocinio: "Sicuramente voglio essere una maestra che non pensi solo a finire i programmi ma anche a far crescere i bambini dal punto di vista educativo e personale ed una maestra che dia al bambino un ruolo attivo rendendolo sempre protagonista e per me è proprio così che dovrebbe essere la scuola".

Proprio per questo durante questo percorso di tirocinio ho sempre cercato di relazionarmi coi bambini nel modo giusto, impegnandomi nel non portare a loro solo contenuti ma di farli crescere come persone. Questo fa riferimento, riprendendo i "Sei paradigmi relativi al mestiere di insegnante" (Paquay, 2006) al mio riconoscermi nell'insegnante "persona", attento a monitorare la propria crescita professionale nel confronto e cura dell'altro.

Per questo ritengo sia fondamentale essere molto attenti all'altro, essere aperti, sensibili, disponibili ed empatici nei suoi riguardi, pronti a cogliere tutti i suoi bisogni e tutto questo permette di creare un legame significativo e profondo. Il percorso universitario mi ha inoltre portata ad essere insegnante "esperto-artigiano" perché l'obiettivo principale che ho tenuto a mente è stata la costruzione di percorsi didattici originali e significativi, ho avuto modo di approfondire i paradigmi dell'insegnante "docente istruito" e dell'insegnante "tecnico" che mi hanno aiutata nella costruzione dell'intervento didattico.

Nella dimensione istituzionale e nell'indicatore della lettura del contesto scolastico ed extrascolastico sono consapevole di come quest'ultimo anno di tirocinio mi abbia vista cimentarmi nella conoscenza del contesto extra-scolastico, per questo mi sono sentita

insegnante “ attore sociale” poiché ho dovuto conoscere e poi lavorare all’interno di dinamiche sociali e organizzative che andassero oltre l’aula scolastica; penso di essermi interfacciata a questi elementi positivamente e per me è stato davvero interessante ed arricchente conoscere le varie opportunità e risorse che può offrire il territorio. Nella relazione e gestione dei rapporti interpersonali, nei gruppi e nelle organizzazioni e nella comunicazione nei diversi contesti all’inizio del mio percorso universitario mi trovavo in difficoltà nel riuscire ad interfacciarmi con tutte le figure all’interno della scuola e con la loro complessità, mi sentivo infatti in una posizione di subordinazione e facevo fatica a sviluppare un confronto con la mia tutor mentore anche per paura di ricevere giudizi negativi. Questo percorso mi ha permesso di migliorare tantissimo in tutti questi aspetti, portandomi ora a sviluppare con la tutor un dialogo e un confronto costante e continuo, tramite collaborazione e negoziazione.

Per quanto riguarda invece il percorso di tirocinio indiretto, ritengo di aver attivato relazioni positive nel gruppo dei pari, anche se avendo modo per alcuni mesi di entrare in un gruppo di Tirocinio Indiretto territoriale, mi sono resa conto di riuscire ad esprimermi al meglio nella relazione di persona; tuttavia, ho sempre cercato in questo percorso di condividere le mie esperienze e le mie idee.

Nell’ultima dimensione quella della documentazione didattica e professionale sono consapevole di quanto sia fondamentale avere memoria del mio percorso universitario e durante questi anni ho imparato ad usare molti strumenti che mi hanno consentito di documentare questi aspetti; inizialmente i miei diari di bordo erano sintetici e poco significativi, col tempo però ho imparato a migliorare questo aspetto rendendoli più chiari e completi e questo mi ha aiutata ad avere una traccia di tutto ciò che ho svolto che mi risulta utile anche ora nel redigere questa relazione finale.

Per quanto riguarda l'indicatore sulla riflessione sul proprio profilo professionale emergente ripenso a questa frase “Cerca di conoscere te stesso prima di voler conoscere i bambini. Fra tutti quei bambini tu stesso sei un bambino che devi conoscere, allevare e educare” (Korczak, 1919). Concordo appieno con questa frase poiché ritengo che imparare a conoscere sé stessi e dunque a riflettere su di sé sia essenziale; infatti, sono convinta che sia fondamentale mettersi in discussione continuamente e auto-analizzare le proprie competenze e le proprie abilità tramite l’autovalutazione. Il mio percorso universitario mi

ha posto in condizione di riflettere sulla mia professionalità facendo emergere il mio lato di insegnante “esperto riflessivo”, penso dunque di aver sviluppato delle ottime competenze su questo aspetto. Sono inoltre consapevole di come tale riflessione debba avere luogo anche mediante il dialogo con le figure di riferimento che in questo caso sono state il mentore e le tutor universitarie che in questo percorso tramite feedback costruttivi mi hanno aiutato a comprendere quali fossero i miei punti di debolezza per cercare di migliorarli. Dunque, il mio principale punto di forza è la conduzione che è supportata dalla mia passione, motivazione, caparbia e resilienza, mentre invece il più grande punto di debolezza è la progettazione che, come ho avuto modo di specificare, deve essere ancora migliorata. Ripensando dunque a tutto questo percorso ritengo di aver fatto moltissima strada e di aver acquisito molte competenze ma sono certa di averne ancora moltissima da fare infatti parto dal presupposto che tale percorso non sia un punto di arrivo, ma anzi solamente un punto di partenza. Sono infatti consapevole di come le competenze acquisite debbano essere costantemente migliorate e approfondite, poiché come ho già avuto modo di evidenziare nel post del portfolio nel quale analizzavo il quadro di riferimento sulle competenze professionali in formazione: “La complessità della professione docente risiede inoltre nel fatto che sia in continuo divenire, infatti la sua formazione non si conclude mai, poiché è una formazione continua che si pone in ottica di continuo miglioramento e accrescimento di conoscenze, abilità e competenze”. Per fare un bilancio finale del mio percorso riprendo le parole che scrivevo in un *thread* del primo anno di tirocinio: “Vorrei che questo tirocinio sia un'esperienza che mi permetta di entrare profondamente a contatto con questo mondo, che mi permetta di crescere, di rendermi più consapevole e spero vivamente che mi faccia amare ancora di più il mondo scolastico”. Ritengo che tutto questo alla fine sia avvenuto, infatti, come dicevo precedentemente, sicuramente sono cresciuta moltissimo, prendendo consapevolezza ed imparando a comprendere la complessità di questo mondo, ma anche le sue mille sfaccettature e la sua bellezza che fanno sentire come mio questo ambiente. Mi piace pensare che qualsiasi attività io proponga dalla lettura di un libro, alla visita al parco della città possano davvero diventare delle esperienze significative e di vita per i miei studenti. Come viene anche riportato da Robin Williams nell'Attimo fuggente (*Dead Poets Society*, P. Weir, 1989), mi piacerebbe guidare i bambini a guardare le cose da angolazioni diverse e ad avere coraggio di osare, di

riflettere e di cercare nuove ed originali strade di fronte alle diverse situazioni che gli si pongono davanti. “Sono salito sulla cattedra per ricordare a me stesso che dobbiamo sempre guardare le cose da angolazioni diverse. E il mondo appare diverso da quassù. Non vi ho convinti? Venite a vedere voi stessi. Coraggio! È proprio quando credete di sapere qualcosa che dovete guardarla da un’altra prospettiva. Anche se può sembrarvi sciocco o assurdo, ci dovete provare. Ecco, quando leggete, non considerate soltanto l’autore. Considerate quello che voi pensate. Figlioli, dovete combattere per trovare la vostra voce. Più tardi cominciate a farlo, più grosso è il rischio di non trovarla affatto. Thoreau dice “molti uomini hanno vita di quieta disperazione”, non vi rassegnate a questo. Ribellatevi! Non affogatevi nella pigrizia mentale, guardatevi intorno! Osate cambiare. Cercate nuove strade” L’attimo fuggente (Dead Poets Society, P. Weir, 1989).

#### 4 Conclusione

Arrivata alla fine di questo percorso non posso non ripensare a tutta la strada che mi ha portata fino a qua e mi rendo conto di come mi abbia portata ad essere sempre più vicina all'insegnante che voglio essere. Se ripenso al mio percorso di tirocinio mi viene subito in mente l'immagine delle scale; infatti, ritengo che il mio percorso sia stato ricco di alti e bassi; all'inizio la fine della scala era ancora lontanissima ma io con entusiasmo, tantissima energia e voglia di metterci tutta me stessa ho cominciato a salire piano piano tutti i gradini. Ad un certo punto però, tutto d'un tratto invece di continuare a salire gradini ne ho scesi molti, sono arrivata quasi a terra e la meta mi sembrava ancora lontanissima; in questi momenti mi sono messa in discussione riflettendo su me stessa e sulle mie capacità, sui punti di forza e debolezza cercando di capire che cosa avessi sbagliato e come fare per superare questo momento di difficoltà. Questo mi ha permesso di essere consapevole di quanto io sia resiliente, avendo la capacità di affrontare e superare i periodi di difficoltà, dimostrando a me stessa di essere determinata e pronta ad affrontare ogni ostacolo per raggiungere i miei obiettivi. Ho dunque dovuto risalire tutti i gradini che avevo sceso e per farlo ho dovuto faticare molto, ma tutto questo mi ha permesso di crescere a livello professionale ed anche soprattutto a livello personale.

Ora che sono quasi arrivata alla fine di questa scalata, sono fiera di tutto il percorso che mi ha portato fino a qua e sono certa che, quando raggiungerò il mio obiettivo sarà valsa la pena di tutta la fatica fatta finora, che mi ha arricchita da tutti questi punti di vista. Tuttavia, sono consapevole di non aver svolto questo lungo viaggio da sola e per questo ringrazio tutte le persone che mi hanno accompagnata: ringrazio tutti i professori, i tutor di laboratorio e di tirocinio, che mi hanno accompagnata in questo viaggio con pazienza e dedizione. Ringrazio il mio gruppo di tirocinio online, gruppo di viaggio, che c'è stato in ogni dubbio o domanda ed in ogni momento di gioia o di sconforto.

Ringrazio tutte le scuole che ho incontrato in questi anni di tirocinio, per avermi accolta nelle loro classi e sezioni con curiosità e pazienza.

Tutti gli insegnanti, i collaboratori scolastici che ho incontrato, tutti i bambini che con i loro sorrisi, i loro abbracci, il loro "maestra" ed il loro amore mi hanno riempito il cuore e mi hanno fatto sentire a "casa", rendendomi consapevole di quanto questo sia il mio ambiente ed il lavoro che voglio fare.

Ringrazio infine l'Università di Padova, che mi ha dato l'opportunità cinque anni fa di entrare a far parte di questo corso di studi e di avermi dato l'occasione di esaudire il mio desiderio di essere insegnante. Ritengo inoltre che non sia la conclusione di un percorso ma anzi il suo punto di partenza, sono infatti consapevole che non si possa smettere di migliorare ed imparare pertanto sono pronta a proseguire il mio percorso di formazione avventurandomi nel prossimo viaggio: diventare insegnante!

## Bibliografia

- Cacciamani S. (2008) *Imparare cooperando. Dal cooperative Learning alle comunità di ricerca*, Roma: Carocci editore
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare: criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci Editore
- Capetti A. (2018) *A scuola con gli albi illustrati insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*. Milano: Topipittori
- Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Novara: De Agostini Scuola.
- Chiari G. (1994) *Climi di classe e apprendimento. Un progetto di sperimentazione per il miglioramento del clima di classe in quattro città italiane*. Milano: Franco Angeli Cisotto, L.
- (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Comoglio M. (2000) *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il cooperative learning*. LAS
- Damiano E. (2013) *La mediazione didattica per una teoria dell'insegnamento*, Franco Agnelli
- De Rossi, M. (2019). *Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community*. Milano: McGraw-Hill Education
- Fogarolo, A. (2020). *Le cartastorie. Percorsi di gioco per imparare a raccontare*. Trento: Erickson.
- Glatthorn, A. (1999). *Performance Standards and Authentic Learning*. New York: Eye on Education.
- Aquario D; Grion V, & Restiglian, E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup
- Gordon, T. (2001) *Nè con le buone né con le cattive*. Bari: Edizioni La Meridiana Korczak J. (2005). *Come amare il bambino*. Milano: Luni. (ed.or. 1919)

- Margiotta, V. (1999). (Ed). L'insegnante di qualità. Valutazione e performance. Roma: Armando Editore
- Messina, L. & De Rossi, M. (2015). Tecnologie, formazione e didattica. Roma: Carocci.
- Pellerey, M. (2004). Le competenze individuali ed il portfolio. Firenze: La Nuova Italia
- Pittarello R. (2005) Il mio primo laboratorio creativo. La scuola del fare 2009
- Rodari G., (1973). Grammatica della fantasia. Trieste: Einaudi Ragazzi
- Selleri, P. (2004). La comunicazione in classe. Roma: Carocci Editore
- Wiggins G. & Mctighe J. (2004) Fare progettazione, La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa. Roma: LAS

#### Sitografia

[LA REGINA ACCA E CI CE GI GE - Bing video](#)

[CI VUOLE UN FIORE | - Marty e i suoi amici - Canzoni Per Bambini - Cerca \(bing.com\)](#)

#### Fonti normative

- D. P. R. 8 marzo 1999, n.275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n.59.
- L. 8 ottobre 2010, n.170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.
- MIUR (2012), "Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", Annali della pubblica istruzione, LXXXVIII, numero speciale.
- D.M. 27 dicembre 2012, n.8, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.
- D.P.R. 28 marzo 2013, n. 80, Rapporto di Autovalutazione (RAV).

- L. 107/2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

- L. 22 maggio 2018, Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Documentazione della scuola

Piano triennale dell'offerta formativa dell'Istituto comprensivo 3, Bassano Del Grappa

Rapporto di autovalutazione dell'Istituto comprensivo 3, Bassano Del Grappa

Allegati

Allegato 1

Prova oggettiva minuscolo

Nome ..... Data.....

**Segna con una X la risposta corretta e sottolinea con un colore le parole che indicano i 4 ingredienti delle storie.**

**1. Chi sono i personaggi di questa storia?**

- Il lupo
- La nonna
- Il bosco
- Il principe

**2. Dov'è ambientata la storia?**

- A casa della nonna
- In montagna
- Nel bosco
- Tanto tempo fa

**3. Quando è ambientata la storia?**

- Ai giorni nostri
- A casa della nonna
- Tanto tempo fa
- Nel bosco

**4. Cosa succede? Riordina le sequenze della storia.**

Prova oggettiva in maiuscolo

NOME .....

DATA.....

**SEGNA CON UNA X LA RISPOSTA CORRETTA E SOTTOLINEA CON UN COLORE LE PAROLE CHE INDICANO I 4 INGREDIENTI DELLE STORIE.**

**1. CHI SONO I PERSONAGGI DI QUESTA STORIA?**

IL LUPO

LA NONNA

IL BOSCO

IL PRINCIPE

**2. DOV'È AMBIENTATA LA STORIA?**

A CASA DELLA NONNA

IN MONTAGNA

NEL BOSCO

TANTO TEMPO FA

**3. QUANDO È AMBIENTATA LA STORIA?**

AI GIORNI NOSTRI

A CASA DELLA NONNA

TANTO TEMPO FA

NEL BOSCO

#### 4. COSA SUCCEDDE? RIORDINA LE SEQUENZE DELLA STORIA.



Allegato 2

Macroprogettazione

**TITOLO: Le nostre storie**

**PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI**

*(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)*

**Competenza chiave** *(Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)*

Competenza alfabetica funzionale

**Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento** *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

La disciplina di riferimento è l'italiano

**Traguardo/i per lo sviluppo della competenza** *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

L' allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.

Ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo

**Obiettivi di apprendimento** *(desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali; per la scuola dell'infanzia vanno formulati)*

Obiettivi di apprendimento: Raccontare storie personali e fantastiche rispettando l'ordine cronologico ed esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta

Conoscenze: Elementi principali di un racconto

Abilità: Ascoltare, comprendere, raccontare ed inventare storie, lavorare in gruppo.

**Bisogni formativi e di apprendimento** *(in relazione al traguardo indicato)*

I bambini sono già abituati a lavorare in gruppo.

Necessitano di avviare un'attività di story-telling condotta in gruppo nella quale inventeranno una storia.

**Situazione di partenza** *(situazione problema e/o domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento)*

Viene portato in classe Ismi, l'orsetto ascolta storie, dicendo ai bambini che a lui piace molto ascoltare delle storie e che quindi dovranno diventare degli scrittori imparando ad inventare delle storie che poi potranno raccontare a lui. Si chiede quindi ai bambini: "Le storie si possono solo leggere o anche inventare"? "Voi pensate di essere capaci di inventare delle storie"?

**Rubrica valutativa** (le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto)

<b>Dimensioni</b>	<b>Criteri</b>	<b>Indicatori</b>	<b>Avanzato</b>	<b>Intermedio</b>	<b>Base</b>	<b>In via di prima acquisizione</b>
Comprensione del racconto	Cogliere le caratteristiche chiave del racconto: tempi, luoghi, personaggi e principali azioni riconoscendone l'ordine cronologico	Coglie le caratteristiche chiave del racconto	Coglie le caratteristiche chiave del racconto in modo autonomo e corretto	Coglie le caratteristiche chiave del racconto	Coglie alcune caratteristiche chiave del racconto con il supporto dell'insegnante e dei compagni in modo abbastanza corretto	Coglie alcune caratteristiche chiave del racconto tempi, luoghi, riconoscendone l'ordine cronologico col supporto costante dell'insegnante.
Invenzione di storie	Inventare storie	Inventa storie che contengano tempi, luoghi, personaggi e principali azioni	Inventa storie che contengano tempi, luoghi, personaggi e principali azioni in modo autonomo e corretto	Inventa storie che contengano tempi, luoghi, personaggi e principali azioni	Inventa storie che contengano tempi, luoghi, personaggi e principali azioni a volte supportato dall'insegnante.	Inventa storie che contengano tempi, luoghi, personaggi e principali azioni solo se supportato dall'insegnante
Partecipazione e collaborazione	Partecipare attivamente e in modo appropriato alle attività proposte collaborando con i compagni.	Partecipa attivamente e in modo appropriato alle attività proposte collaborando con i compagni.	Partecipa attivamente e autonomamente alle attività proposte in modo appropriato	Partecipa attivamente e autonomamente alle attività proposte in modo abbastanza appropriato,	Partecipa solo se stimolato in modo non del tutto appropriato collaborando parzialmente con i compagni.	Partecipa solo se stimolato e in modo sufficientemente appropriato, non collaborando con i compagni

			collaborando con i compagni.	collaborando con i compagni.		
--	--	--	---------------------------------	---------------------------------	--	--

## SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

*(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)*

**Compito/i autentico/i** *(compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese)*

Il compito autentico consisterà in un lavoro a gruppi nel quale gli alunni inventeranno delle storie e produrranno dei mini-book che le contengano.

Tali mini-book verranno poi esposti nella biblioteca di classe ed inoltre verranno condivisi con la classe prima parallela.

**Modalità di rilevazione degli apprendimenti** *(strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale)*

Istanza soggettiva: autovalutazione con questionario	Istanza intersoggettiva; valutazione del contesto classe mediante check list che verrà compilata anche dalla mia tutor mentore. Inoltre, durante la lettura delle storie prodotte dai bambini verrà chiesto ai compagni che ascoltano se tale storia contenga tutti gli elementi necessari alla sua costruzione	Istanza oggettiva: Inizialmente valuterò le conoscenze pregresse dei bambini tramite delle check list, che utilizzerò anche durante tutto l'intervento per valutare i miglioramenti dei bambini, inoltre verrà predisposta una prova oggettiva che mirerà a valutare la conoscenza dei bambini sugli elementi principali che compongono la storia. Al centro di tutto ci sarà la rubrica, in particolare durante la realizzazione del compito autentico
--	---	---

### TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

*(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)*

<b>Tempi</b>	<b>Ambiente/i di apprendimento (setting)</b>	<b>Contenuti</b>	<b>Metodologie</b>	<b>Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)</b>	<b>Attività</b>
Fase iniziale 5 lezioni da 2 ore	Classe	Elementi fonologici delle storie	Conversazione clinica, story-telling	Lim, immagini, lettere, parole e sillabe, libri.	<p>1 LEZIONE= 2 ore Porto in classe l'orsacchiotto Ismi mettendolo dentro ad una scatola, come se fosse un regalo, dicendo ai bambini che è un orsetto speciale a cui piace tantissimo ascoltare storie; quindi, gli piacerebbe sentire anche le nostre e dunque dovremmo imparare a diventare degli inventori di storie!</p> <p>Dunque, chiedo ai bambini: "Le storie si possono solo leggere o anche inventare"? "Voi pensate di essere capaci di inventare delle storie"? In seguito, dico ai bambini che per scrivere delle storie ci vogliono alcune cose ed oggi scopriremo quale sia la prima cosa: le lettere! Per farglielo comprendere faccio pescare ad ognuno di loro una lettera dell'alfabeto. Porto i bambini in palestra, appendo delle immagini alla palestra che iniziano con le lettere dell'alfabeto e chiedo ai bambini di attaccare la loro lettera pescata all'immagine corrispondente, successivamente devono scrivere dei post-it con parole (diverse da quelle delle immagini) che iniziano con quella lettera. Per sondare le loro conoscenze sull'alfabeto chiedo quale sia la prima lettera dell'alfabeto e controllo insieme a loro se abbiano fatto giusto.</p>

					<p>I bambini vengono dunque, in base all'ordine alfabetico della lettera pescata, ad appendere il proprio post-it ad un cartellone chiamato "il muro delle parole", tutte le parole vengono copiate dai bambini sul quaderno. In seguito, si mostrano ai bambini le immagini degli oggetti che iniziano con le lettere straniere dicendo che sono delle lettere speciali. Ad I. viene fatta pescare la I., e viene appesa una sua immagine in modo che possa riconoscersi ed attaccare la lettera I.</p> <p>2 LEZIONE= 2 ore Per riprendere ciò che abbiamo fatto nella scorsa lezione inizio leggendo il libro "Parole per stare insieme", mostro dunque che tutte le lettere che abbiamo visto sono presenti in un libro e spiego loro che i libri ci servono anche per imparare un sacco di cose, come in questo caso le lettere. Chiedo dunque ai bambini a che cosa servano le lettere e cosa formino, e li guido per arrivare alla sillaba, dunque, ritroviamo all'interno delle parole del libro le sillabe e svolgiamo un ripasso su di esse. Successivamente svolgiamo un gioco nel quale c'è un tabellone contenente tantissime sillabe, ai bambini viene fatta pescare una sillaba che devono ritrovare all'interno del tabellone e colorarla, dopo averlo fatto devono dire una parola con quella sillaba. Ad I. viene consegnata la sillaba Me, poiché fa parte del suo nome, e lui la dovrà colorare.</p> <p>3 LEZIONE= 2 ore Dopo aver ripreso il discorso della precedente lezione chiedo ai bambini a cosa servano le sillabe e cosa formino e li guido per arrivare alla parola. Dunque, consegno loro 5 sillabe e li chiedo di giocare a creare delle parole e anche delle non parole in coppia, in questa attività propongo delle sillabe che formano parole contenute all'interno della storia su YouTube: "CI, CE, GI e GE e la regina Acca muta  Classe prima" Chiedo dunque ai bambini di formare almeno una parola ed una non parola. In seguito, i bambini condividono le parole create che vengono appese in un cartellone diviso a metà dove da un lato ci sono le parole e dall'altro le non parole, che dunque devono attaccare nella parte giusta e sul quaderno dividono il foglio allo stesso modo e copiano le parole scritte.</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>Anche ad I. viene fatta attaccare una parola e una non parola. Infine, viene mostrato il video nel quale viene raccontata la storia della Regina H e si dice ai bambini che, come dei detective, dovranno cercare le parole che hanno formato nella precedente attività, durante la lettura della storia e quando le avranno trovate dovranno alzare la mano. I bambini ritroveranno dunque all'interno della storia le parole da loro formate. Inoltre, assegnerò ad ognuno di loro una delle sillabe trovate durante la seconda lezione e proietterò le pagine della storia chiederò ai bambini di ritrovarla all'interno di essa, in questo modo ritroveranno tutti gli elementi visti durante le lezioni all'interno della storia.</p> <p>4 LEZIONE: Dopo aver ripreso il discorso della precedente lezione, chiedo ai bambini a cosa servano le parole e che cosa formino arrivando alle frasi. Consegno dunque ai bambini delle parole e li chiedo di formare delle frasi in coppia, frasi che saranno prese da un libro, che verrà successivamente utilizzato nella prossima attività. Successivamente tali frasi verranno scritte e lette alla lavagna</p> <p>5 LEZIONE 2 ore Dopo aver ripreso ciò che abbiamo visto precedentemente chiedo ai bambini se si ricordano che cosa abbiamo imparato nelle precedenti lezioni ossia cosa formano le lettere cosa le sillabe ecc. Li faccio dunque ascoltare la canzone: CI VUOLE UN FIORE   - Marty e i suoi amici - Canzoni Per Bambini, e poi guidandoli, possiamo inventare insieme la canzoncina: "Per fare le sillabe ci vogliono le lettere, Per fare le parole ci vogliono le sillabe, Per fare le frasi ci vogliono le parole, Per fare le pagine ci vogliono le frasi, Per fare un libro ci vogliono le pagine. Alla fine, spediamo la canzone nella posta all'orsetto Ismi. Successivamente leggo il libro che contiene le frasi che i bambini hanno formato nella lezione precedente, chiedo ai bambini se si ricordino quale frase hanno formato, altrimenti glielo ricordo io e dico loro che, dovranno ritrovare le frasi all'interno della storia durante la lettura come hanno fatto nella precedente lezione. Infine, faccio una riflessione finale su come in</p>
--	--	--	--	--	---

					tutti i libri che abbiamo letto siano stati presenti questi elementi: lettere, sillabe, parole e frasi.
3 lezioni da 2 ore	Classe	Elementi costituiti di una storia	Format: lezione laboratoriale, Tecniche: discussione guidata, storytelling	Cartelloni, libri, cartellini con il CHI, DOVE e QUANDO, sequenze, filastrocca	<p>6 LEZIONE: L'orsetto Ismi risponde alla nostra canzone e così la cantiamo, poi chiedo ai bambini se sanno da cosa può essere formata una storia, e li chiedo se sappiano quali domande si fa uno scrittore prima di scriverla, insieme dunque arriviamo alle domande CHI, QUANDO, DOVE e COSA. Porto un cartellone nel quale è scritta una storia che successivamente leggo. In un altro cartellone scrivo il titolo della storia al centro ed ai lati metto delle frecce, preparo dei cartellini con gli elementi della storia visti precedentemente: CHI, DOVE, QUANDO e COSA da far leggere ed attaccare a loro in corrispondenza delle frecce. Chiedo ai bambini se hanno riconosciuto il DOVE, il QUANDO ed il CHI della storia letta, preparo dunque dei cartelli con scritto il luogo, il tempo ed i personaggi della storia, che i bambini dovranno incollare al posto giusto, inoltre specifico che il COSA lo vedremo la prossima lezione. I bambini copiano tale mappa sul quaderno.</p> <p>7 LEZIONE: Riprendiamo il libro visto precedentemente completando il COSA e introducendo il concetto di sequenze, spiego ai bambini che all'interno del libro, succedono delle cose che si chiamano azioni e che la storia si può dividere in tanti pezzi. Dunque, consegno ad ogni coppia una sequenza della storia, alcuni avranno il disegno ed altri la didascalia, e chiedo chi ha l'inizio della storia di attaccarla e poi chi ha la didascalia, così per ogni sequenza che viene attaccata nel cartellone e dunque individuiamo l'inizio, la fine e lo svolgimento della storia. Inoltre, per dimostrare che stiamo smontando la storia aiuterò i bambini a tagliare nell'altro cartellone dove è scritta tutta la storia, la parte corrispondente appena incollata. Conclusa la ricostruzione della storia spiego che anche i personaggi appaiono in un ordine cronologico e dunque insieme scriviamo il numero di apparizione sotto ai personaggi.</p> <p>8 LEZIONE: 2 ore Dopo aver svolto un ripasso di ciò che abbiamo svolto precedentemente, programmo una verifica che mi faccia capire se hanno compreso ciò che</p>

					<p>abbiamo fatto fino ad ora sugli elementi che compongono una storia. Al termine di tale lezione chiedo ai bambini se secondo loro gli elementi delle storie valgano solo per quelle che abbiamo letto o per tutte e dunque rifletto con loro su questa domanda.</p>
--	--	--	--	--	---

## Allegato 3

Power point sulla creazione del minibook



### COMPITO AUTENTICO

CARI BAMBINI,  
SCRIVERETE UNA STORIA PER L'ORSETTO ISMI. DOVRETE...  
PESCARRE UNA CARTA DELLE STORIE A TESTA:

- DUE PER I PERSONAGGI;
- UNA PER I LUOGHI;
- UNA PER L'OGGETTO.

▪ INVENTARE CON LE CARTE PESCARRE UNA STORIA DI 4 SEQUENZE CHE ABBIANO GLI INGREDIENTI DELLE STORIE.

▪ POTETE AGGIUNGERE AL MASSIMO UN PERSONAGGIO.

▪ DISEGNARE LE SEQUENZE.

▪ SCRIVERE VICINO AD OGNUNA SEQUENZA COSA SUCCEDDE.

▪ COSTRUIRE IL VOSTRO MINI-BOOK CON LA STORIA COMPLETA.

QUESTI MINIBOOK VERRANO POI INSERITI  
NELLA BIBLIOTECA DI CLASSE E CONDIVISI CON LA CLASSE 1ª B.

BUON LAVORO! CECILIA



## GLI INGREDIENTI DELLE STORIE SONO... COMPLETA TU!

1).....

2).....

3).....

4)....

5).....

## LE PAROLE DELLE STORIE

PER AIUTARVI NELLA SCRITTURA DELLA STORIA POTETE USARE QUESTE PAROLE POTRESTE USARE:

- **TANTO TEMPO FA... oppure C'ERA UNA VOLTA...**
- **POI SUCCEDA CHE...oppure DOPO SUCCEDA CHE...**
- **SUCCESSIVAMENTE...**
- **ALLA FINE... oppure INFINE...**

## COSA BISOGNA FARE

NOMI	COMPITI
<hr/> <hr/>	<b>2 ILLUSTRATORI:</b> <b>DISEGNARE</b> LE SEQUENZE DELLE STORIE
<hr/> <hr/>	<b>2 SCRITTORI:</b> <b>SCRIVERE</b> COSA SUCCEDA NELLE SEQUENZE

## MATERIALI



- FOGLI
- COLORI
- MATITE
- PENNARELLI
- GOMMA
- COLORI A MATITA



Allegato 4

Check list sulla collaborazione e partecipazione

	D	F	A. C.	A T.	K	Dm	H	Y	G	Fa	M	V	N	R	Vit	E	N.	A	L	Al
Partecipa attivamente alle attività	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X		X	X		X
E' propositivo	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X		X	X		
E' curioso, mostra interesse	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Rispetta le consegne	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Non si distrae durante la lezione	X	X	X	X		X	X			X	X	X		X	X		X	X	X	X
Esegue quanto gli viene richiesto di fare	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Collabora con i compagni	X	X	X		X	X			X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Alza la mano per intervenire	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X

Allegato 5

Questionario di auto percezione e risultati ottenuti

NOME....			
			
	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
HO IMPARATO DA COSA SONO COMPOSTE LE STORIE?			
HO IMPARATO QUALI SONO GLI "INGREDIENTI" DELLE STORIE?			
HO COLLABORATO CON I MIEI COMPAGNI?			
MI È PIACIUTO IL PERCORSO?			
MI È PIACIUTO CREARE IL MINIBOOK?			
CONSIGLIEREI QUESTO PERCORSO AI FUTURI BAMBINI DI CLASSE PRIMA?			

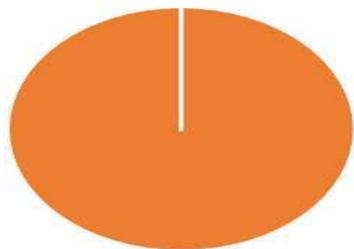
## Allegato 6

### Check list delle prime tre lezioni

Check list sulle conoscenze pregresse dei bambini sulle lettere  
Data 24/03/2022 Lezione numero 1 Completare con X se l'obiettivo viene raggiunto

		D	Dm	F.	Fa	Al	A C	A T	H	Y	G	Vit	V	M	A.	N.	E.	K.	R.	L.
Abbina la lettera all'immagine	Correttamente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Con qualche incertezza																			
	Con molte incertezze																			

### Titolo del grafico



- LIVELLO
- CON QUALCHE INCERTEZZA
- CON MOLTE INCERTEZZE
- CORRETAMENTE

Check list sulle conoscenze progresso dei bambini sulle sillabe

2 LEZIONE Data 27/03/2022 Lezione numero 2 Completare con X se l'obiettivo viene raggiunto

		F	Fa	D	K	R	H	Y	G	M	L	V	Vt	Al	A. T.	A. C.	E	A.	N	Dm
Individua le parole con le sillabe assegnate	Correttamente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Con qualche incertezza			X																
	Con molte incertezze																			

## LIVELLO

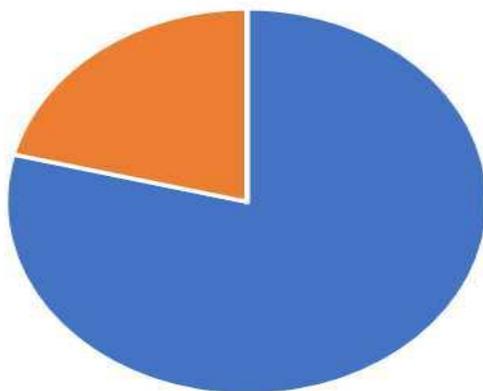


■ CORRETTAMENTE ■ CON QUALCHE INCERTEZZA ■ CON MOLTE INCERTEZZE

3 Lezione Data 27/03/2022 Lezione numero 3 Completare con X se l'obiettivo viene raggiunto

	F	Fa	D	K	R	H	Y	G	M	L	V	Vt	Al	A. T.	A. C.	E	A.	N	Dm
Individua nel testo la sillaba assegnata	Correttamente	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Con qualche incertezza						X	X	X	X		X							
	Con molte incertezze																		

### LIVELLO



■ CORRETTAMENTE ■ CON QUALCHE INCERTEZZA ■ CON MOLTE INCERTEZZE

Allegato 7: Poesia un libro per volare



## UN LIBRO PER VOLARE

Portami un libro, iniziamo a volare

noi insieme sapremo viaggiare

Forza, corri, su ti aspetto

e non serve a noi il biglietto....

dolcemente favoloso,

senza ali né motore....

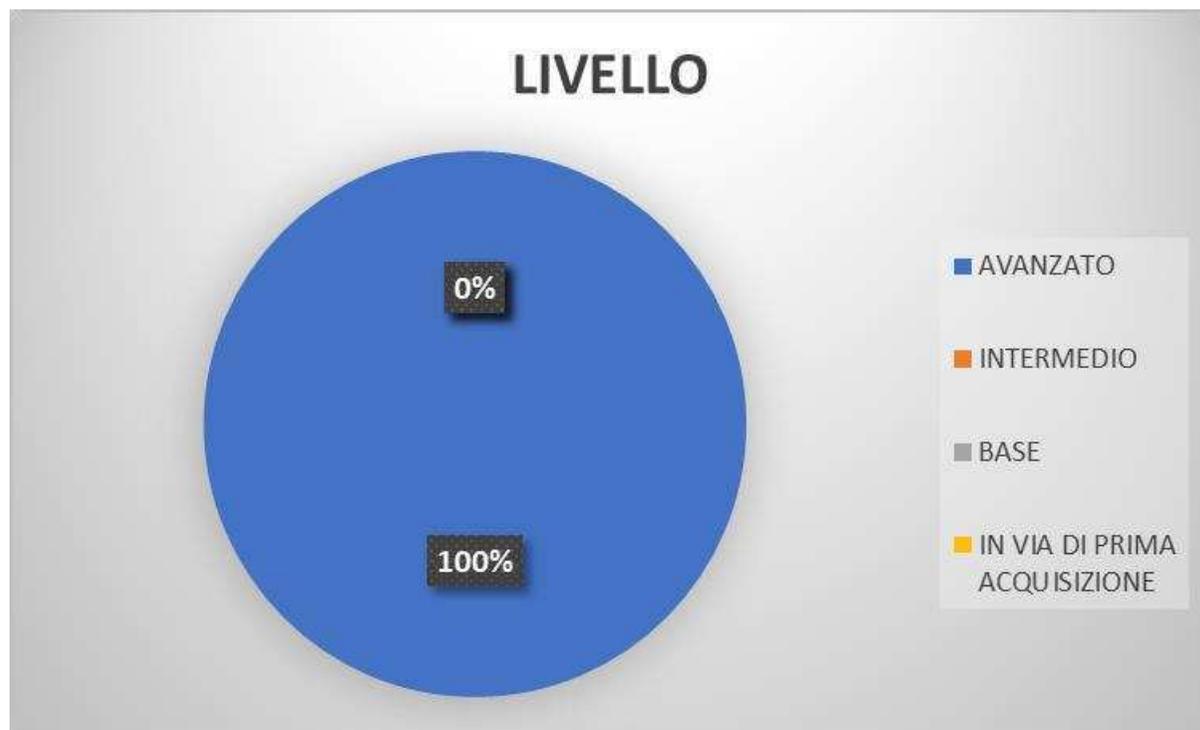
Leggi dai, ci basta il cuore

Simona Vezzuto

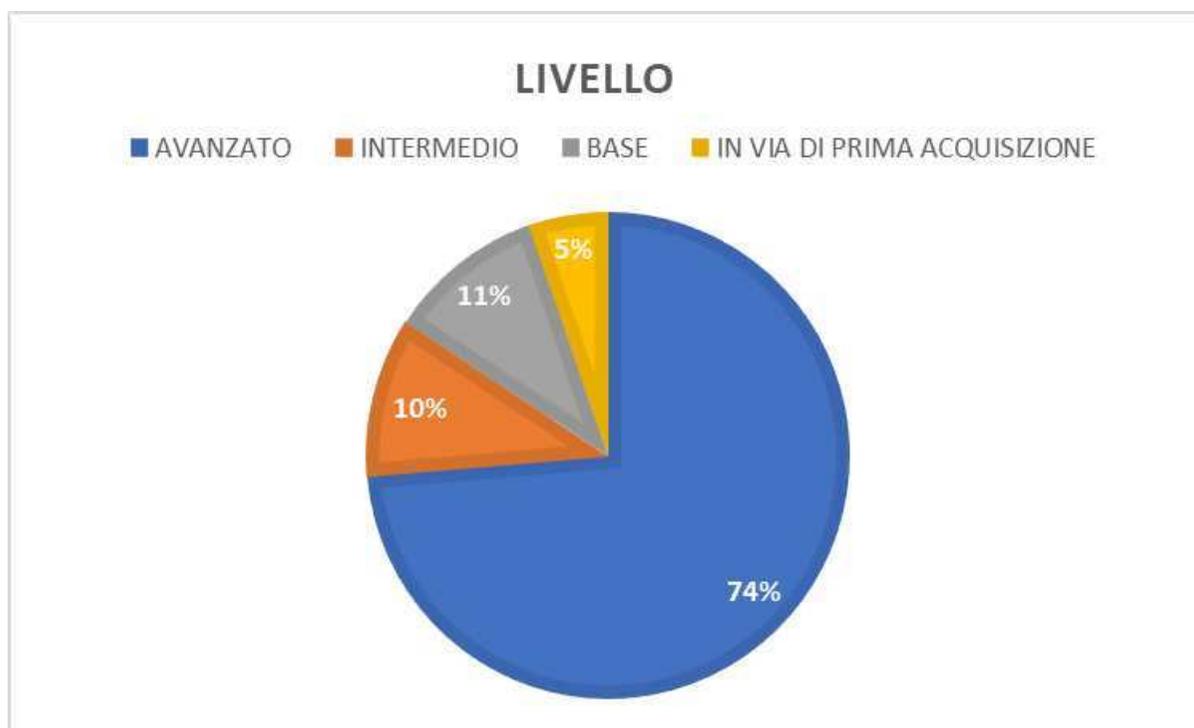
## Allegato 8

Risultati dei criteri della rubrica

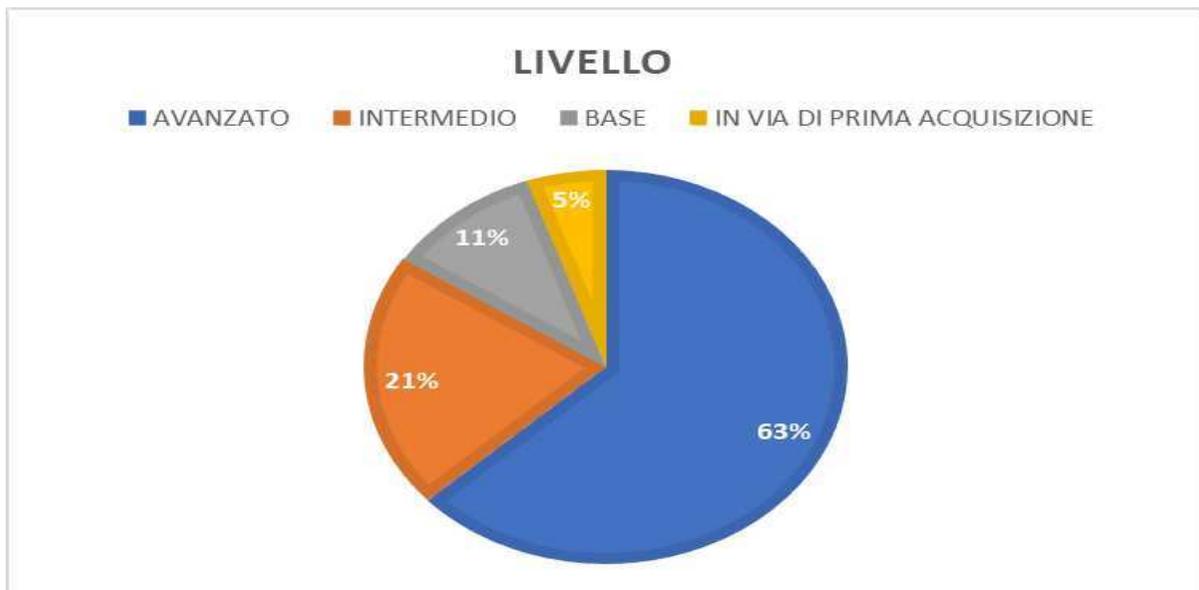
COGLIERE LE CARATTERISTICHE CHIAVE DEL RACCONTO	D	F	A. C.	A T.	K	Dm	H	Y	G	Fa	M	V	N	R	Vit	E	A	L	Al
AVANZATO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
INTERMEDIO																			
BASE																			
IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE																			



RACCOGLIERE LE IDEE E PIANIFICARE LA TRACCIA DI UN RACCONTO	D	F	A. C.	A T.	K	Dm	H	Y	G	Fa	M	V	N	R	Vit	E	A	L	Al
AVANZATO	X	X	X		X				X		X	X	X	X	X		X	X	X
INTERMEDIO										X						X			
BASE					X		X												
IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE								X											



PARTECIPARE ALLE ATTIVITA' PROPOSTE COLLABORANDO CON I COMPAGNI	D	F	A. C.	A T.	K	Dm	H	Y	G	Fa	M	V	N	R	Vit	E	A	L	Al
AVANZATO	X	X	X	X					X		X	X	X	X	X			X	X
INTERMEDIO						X				X						X	X		
BASE					X		X												
IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE								X											



Allegato 8

Esempio di uno dei mini book prodotto dai bambini



