

PLURAL PERSPECTIVES

Direttrice / Editor

Caterina Benelli, *Università degli Studi di Messina*

Comitato scientifico /Scientific Board

Marta Bosi, *docente*, Marianna Capo, *formatrice, docente Università degli Studi di Napoli Federico II*, Giulia Clemente, *coordinatrice pedagogica*, Marialisa Ermini, *psicoterapeuta, formatrice*, Monica Gijon Casares, *docente, Universitat de Barcelona*, Paola Guarducci, *psicologa*, Cristina Innocenti, *psicoterapeuta*, Maria Rita Mancaniello, *docente, Università degli Studi di Firenze*, Sara Moretti, *docente, formatrice*, Roberto Pecorale, *docente, formatore*, Alan Pona, *docente, formatore*, Teresa Ramunno, *docente, formatrice*, Luca Salemmi, *attore, formatore*, Isabella Tozza, *formatrice, progettista*, Andrea Valzania, *docente, Università degli Studi di Siena*.

PLURAL PERSPECTIVES

- vol. 1 -

La collana editoriale *Plural Perspectives*, diretta da Caterina Benelli, nasce per tracciare i percorsi di **analisi**, di **azione** e di **restituzione** su storie di vita e spazi *ai margini*.

Sito web

[https://anthologydigitalpublishing.it/collana/
plural-perspectives/](https://anthologydigitalpublishing.it/collana/plural-perspectives/)

Costruire sistemi inclusivi

Percorsi educativi, didattici ed etnoclinici
nelle scuole plurali a Prato

a cura di

Caterina Benelli e Alan Pona

ANTHOLOGY DIGITAL PUBLISHING
2020

Progetto realizzato da



Con il finanziamento dei fondi P.E.Z. della Regione Toscana



Progetto grafico Anthology Digital Publishing.
Foto di copertina di Laila Conti

L'edizione cartacea del volume è acquistabile sul sito internet di
Anthology Digital Publishing
<https://anthologydigitalpublishing.it>

L'edizione digitale online è pubblicata ad **Accesso Aperto** su
<https://anthologydigitalpublishing.it>



Questa opera è rilasciata secondo i termini della licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (**CC BY 4.0**). La licenza permette di condividere con qualsiasi mezzo e formato e di modificare l'opera, a condizione che ne sia menzionata in modo adeguato la paternità, sia fornito un link alla licenza e sia indicato se siano state effettuate delle modifiche

ISBN 9788894478761 **print**
ISBN 9788894478778 **online**

© 2020 Authors | Anthology Digital Publishing

Pubblicato da Anthology Digital Publishing

<https://anthologydigitalpublishing.it>
info@anthologydigitalpublishing.it

SOMMARIO

Prefazione. <u>La migrazione nell'infanzia e nell'adolescenza: conseguenze sullo sviluppo psico-sociale e sulla salute mentale,</u> <i>Marco Armellini</i>	VII
--	------------

I parte | Dai disagi ai sistemi inclusivi

Capitolo 1. <u>Creare un sistema inclusivo,</u> <i>a cura della Cabina di regia del progetto: Ilaria Bonanno,</i> <i>Gianna Celli, Ufficio Scolastico Territoriale di Prato</i>	3
Capitolo 2. <u>Profilo etnoclinico del disagio socioculturale e linguistico. Bambine e bambini di qui venuti da altrove,</u> <i>Giulia Almagioni e Barbara Mamone</i>	11

II parte | Tre linee di intervento

Capitolo 3. <u>Gli interventi degli esperti,</u> <i>a cura di Ilaria Bonanno</i>	33
Capitolo 4. <u>Metodologie inclusive nelle scuole plurali,</u> <i>Caterina Benelli</i>	47
Capitolo 5. <u>ALC-S: l'apprendimento linguistico cooperativo stratificato nelle classi plurali,</u> <i>Alan Pona e Alessandra Viani</i>	85
Capitolo 6. <u>La mediazione etnoclinica al servizio della scuola,</u> <i>Giulia Almagioni e Barbara Mamone</i>	131

Postfazione. Per tutti e per ciascuno. Pratiche di inclusione e di riconoscimento delle differenze nel tempo della pluralità,
Graziella Favaro **155**

Notizie sugli Esperti del Progetto **169**

La migrazione nell'infanzia e nell'adolescenza:

conseguenze sullo sviluppo psico-sociale e sulla salute mentale

Le conseguenze dei processi migratori sulla salute mentale dei bambini e degli adolescenti sono state studiate dagli anni '60 soprattutto nei paesi dove i fenomeni migratori post-coloniali sono stati più rilevanti, in particolare la Francia, il Regno Unito, la Germania e i Paesi Bassi, a partire dagli anni '70 del XX secolo. In quell'epoca la popolazione immigrata sotto i 16 anni oscillava tra 840.000 in Germania e 1.500.000 nel Regno Unito.

Queste indagini hanno preso in considerazione quasi esclusivamente la situazione degli immigrati *nel contesto dei paesi d'immigrazione*, evidenziando innanzitutto alcuni elementi costanti dal punto di vista sociale:

- a. elevato tasso di fallimento scolastico (in Belgio, ad esempio, nel 1979, il 57% degli alunni immigrati aveva almeno un anno di ritardo);
- b. ridotta mobilità sociale;
- c. isolamento sociale, linguistico e culturale;
- d. reazioni di rifiuto da parte del contesto culturale maggioritario, che portano a:
 - riduzione della partecipazione alla vita collettiva,
 - difficoltà ad adottare le norme culturali del paese di arrivo,
 - tendenza ad un impoverimento della cultura di origine e all'insorgenza di conflitti di identità.

Venivano descritte manifestazioni peculiari dei bambini immigrati, fin dalla scuola dell'infanzia:

- a. bambini con atteggiamento rifiutante, molto irritabili e collerici, che disorganizzano il gruppo;
- b. bambini inibiti, che mostrano una forte riduzione dell'iniziativa e della partecipazione alle attività educative;
- c. bambini con manifestazioni di pseudo disabilità intellettiva, che si mostrano incapaci di rispondere alle richieste

◀ Sommario



educative e scolastiche, anche se hanno abilità intellettive adeguate.

In funzione della fase e del momento di arrivo, venivano riconosciute due fasi particolarmente critiche:

- i primi 6 mesi dopo l'arrivo, in cui il bambino si trova di fronte a situazioni impreviste e particolarmente angoscianti, con aspetti di forte rischio di depersonalizzazione e difficoltà di adattamento;
- il periodo tra i 7 e i 15 anni dopo l'arrivo, in cui il progetto migratorio familiare si trova di fronte al dilemma della permanenza o del ritorno.

Per la prima volta in questo periodo si comincia a prendere in considerazione la condizione dei figli lasciati nel paese di origine.

Studi epidemiologici sistematici, metodologicamente corretti, di lunga durata e affidabili sono stati compiuti soltanto a partire dagli anni '90, in particolare nei Paesi Bassi e nel Regno Unito. Contrariamente alle attese, non si rilevano differenze particolarmente significative tra immigrati e non immigrati in relazione al genere e all'età, salvo per un particolare periodo, *quello della prima adolescenza*, in cui si osserva una significativa differenza di problemi internalizzanti nelle ragazze e di problemi esternalizzanti nei maschi. Sono piccole differenze ma, nella salute mentale sono le piccole differenze che contano.

In generale, comunque, la prevalenza di problemi di salute mentale è minore nei primi anni dopo l'arrivo, per poi divenire simile alla popolazione generale con il passare del tempo, a conferma dell'effetto protettivo del progetto migratorio familiare.

Un'osservazione importante è anche che il fenomeno presenta piccole variazioni a seconda del punto di vista: quello delle ragazze e dei ragazzi, quello dei genitori e quello degli insegnanti.

Il limite più forte di questi studi è che considerano la prospettiva dei migranti soltanto dal punto di vista del paese di accoglienza.

Una svolta fondamentale nello studio delle conseguenze psicopatologiche della migrazione è venuta dalla Repubblica Popolare Cinese, in cui dai primi anni 2000 si sono verificati massicci processi di migrazione interna, che hanno riguardato oltre il 10% della popolazione, contemporaneamente alla nascita della stessa disciplina della salute mentale dell'infanzia e dell'adolescenza.

In estrema sintesi, gli studi cinesi hanno esaminato le condizioni di salute mentale dei bambini e adolescenti migranti con la loro famiglia (MC – Migrant Children), da un lato, e quelle dei bambini e adolescenti rimasti a casa mentre la loro famiglia emigrava (LB – Left Behind).

Nei LB, sia negli studi trasversali che in quelli longitudinali, i maschi erano a maggior rischio di inattività fisica, alimentazione disordinata e inappropriata, dipendenza da internet, da tabacco e presentavano un'elevata frequenza di ideazione suicidaria. Le ragazze, oltre a una maggior frequenza di dipendenza da tabacco, alcol, assunzione occasionale massiccia di alcol (binge drinking), disturbi dell'alimentazione con conseguente sovrappeso, presentavano più spesso ideazione suicidaria, fuga da casa, e riferivano sentimenti di tristezza, inadeguatezza e solitudine. Questi problemi riguardano almeno il 19% dei «lasciati indietro».

I MC mostrano una prevalenza minore (14%) di disturbi, ma il problema prevalente è la solitudine e l'isolamento sociale, con una proporzione maggiore di problemi depressivi rispetto ai LB.

La caratteristica che rende particolare la situazione pratese, soprattutto per quanto riguarda la popolazione di origine e cultura cinese, è il fenomeno della *doppia migrazione*. Una parte importante dei bambini che nascono a Prato da genitori cinesi, infatti, torna nel paese di origine dei genitori nei primi anni di vita, in genere tra 1 e 3 anni, e rientra in Italia all'inizio della scuola secondaria di primo grado.

Questa permanenza in Cina trova diverse motivazioni: difficoltà di accudimento da parte dei genitori occupati nel lavoro e desiderio che i figli apprendano la lingua cinese in un contesto sinofono e seguano, almeno nella scuola primaria, un programma scolastico cinese.

È proprio a questa popolazione di ragazzi (in maniera più evidente nei maschi) che appartengono i casi con i disturbi di adattamento più gravi, caratterizzati al tempo stesso da risentimento, irritabilità e litigiosità, rifiuto di stabilire legami con i pari e di utilizzare la lingua italiana (anche quando la comprendono bene), irregolarità (più spesso cadute) nei risultati scolastici, relazioni conflittuali con i propri genitori.

In questi casi troviamo, in maniera accentuata, tutte le caratteristiche dei disturbi di adattamento. Che cosa intendiamo con «disturbo dell'adattamento»?

Con le parole dell'ICD 10 (International Classification of Diseases), si tratta di quegli

[...] stati di sofferenza soggettiva e disturbo emotivo, che di solito interferiscono con il funzionamento e le prestazioni sociali, che si manifestano nel periodo di adattamento a un significativo cambiamento di vita o ad un evento di vita stressante. Il fattore di stress può aver influito sull'integrità della rete sociale di un individuo (lutto, esperienze di separazione) o sul più ampio sistema di sostegno e valori sociali (migrazione, status di rifugiato), o ha rappresentato un'importante transizione o crisi di sviluppo (andare a scuola, avere un figlio, mancato raggiungimento di un ambito traguardo personale, pensionamento). La predisposizione o vulnerabilità individuale gioca un ruolo importante nel rischio di insorgenza e nella formazione delle manifestazioni dei disturbi dell'adattamento, ma si presume nondimeno che la condizione non si sarebbe manifestata senza il fattore stressante. Le manifestazioni variano e includono umore depresso, ansia o preoccupazione (o una miscela di questi), una sensazione di incapacità di far fronte, pianificare in anticipo o continuare nella situazione attuale, nonché un certo grado di disabilità nell'esecuzione della routine quotidiana. I disturbi della condotta possono essere una caratteristica associata, in particolare negli adolescenti. La caratteristica predominante può essere una reazione depressiva breve o prolungata o con alterazioni delle emozioni

e comportamenti non appropriati.

La scuola è il contesto in cui queste difficoltà (e la sofferenza che determinano) si manifestano maggiormente.

Come possiamo affrontare le difficoltà di questi ragazzi e di queste ragazze senza cadere nella medicalizzazione (d'altra parte scarsamente efficace)?

Il progetto che abbiamo messo in atto in alcune scuole nasce dalla considerazione che superare una sfida alle possibilità di adattamento passi dalla narrazione reciproca e condivisa (da qui la scelta dell'autobiografia), dalla possibilità di valorizzare la propria cultura e la propria lingua in relazione a quella della comunità, dall'esplicitazione delle regole implicite della comunità scolastica, dalla promozione e potenziamento delle funzioni esecutive (in particolare della pianificazione, attenzione, *shift* e inibizione) attraverso attività collettive e individuali. Le funzioni esecutive rappresentano infatti abilità di base, indipendenti dal livello linguistico e con una validità transdiagnostica. Le possiamo valutare attraverso strumenti ecologici e individuare quali sono i punti di forza più rilevanti su cui agire, restando all'interno del contesto della scuola.

I PARTE

Dai disagi ai sistemi inclusivi

Creare un sistema inclusivo

Capitolo 1 | 1. Un progetto di formazione co-costruito per il territorio pratese | 2. La scansione analitica del progetto | 2.1 Analisi dei bisogni | 2.2 Formazione | 2.3 Interventi mirati | 2.4 Valutazione finale e restituzione del progetto | Bibliografia di riferimento

◀◀ Sommario



Ciò che accomuna i bambini e ragazzi con progetti e storie così diversi è il vissuto – reale o simbolico – della migrazione, intesa non solo come spostamento da un luogo di vita ad un altro, ma anche come cambiamento profondo, ridefinizione dei legami di filiazione, delle appartenenze e della fedeltà. Cambiamento che si traduce spesso in sentimenti ambivalenti di perdita e di separazione che influenzano i riferimenti allo spazio e al tempo, al paese d'origine e al paese d'immigrazione, l'immagine di sé, la cultura del quotidiano, le pratiche linguistiche.

D. Demetrio e G. Favaro, *Bambini stranieri a scuola*, 1997

1. Un progetto di formazione co-costruito per il territorio pratese

La città di Prato, seconda in Toscana e terza nel Centro Italia per numero di abitanti, è storicamente legata allo straordinario sviluppo della sua industria tessile, tanto da costituire il più grande distretto d'Europa in questo settore. Questa peculiare vocazione produttiva del territorio, cuore pulsante da secoli degli aggregati umani che si sono succeduti, ha saputo coinvolgere e intrecciare, come fili di trama e ordito, popolazioni e genti diverse, dapprima provenienti dalle regioni dell'Italia meridionale e, successivamente, da altre nazioni extra-europee, prima fra tutte la Cina. La convivenza e il continuo confronto con altri dialetti, lingue, usi e costumi, pur non privo

di difficoltà, sono stati da sempre alla base delle politiche di integrazione sociale nel territorio pratese.

Negli ultimi vent'anni Prato ha incrementato la sua popolazione di oltre trentamila unità, con una netta prevalenza di migranti provenienti dalla Repubblica Popolare Cinese, attori di un progetto migratorio basato soprattutto sull'auto-imprenditoria (cfr. Ceccagno-Rastrelli 2008).

Nel generale progetto di accoglienza, particolare importanza ha avuto la scuola pratese, luogo nel quale progettare e realizzare concretamente l'inclusione di studenti all'interno di una comunità educante, premessa imprescindibile per costruire solide trame sociali negli altri contesti di vita della città.

È quindi grazie alla sua storia e alla sua esperienza di interventi istituzionali reticolari che Prato, prima provincia in Italia come percentuale di studenti stranieri sul totale degli studenti (circa il 26% degli alunni ha cittadinanza non italiana, secondo l'Osservatorio Scolastico della Provincia di Prato¹), rappresenta già da tempo uno dei più significativi laboratori per l'accoglienza e l'inserimento degli alunni stranieri in Italia, grazie alla stretta collaborazione inter-istituzionale, ormai più che trentennale, tra scuole, ufficio scolastico, enti locali, ASL e privato sociale.

Numerose e ad ampio raggio sono e sono state le strategie di rete messe in atto per gestire al meglio il fenomeno migratorio pratese, primo tra tutti il Protocollo Provinciale denominato *Accordo per l'accoglienza degli alunni stranieri e lo sviluppo interculturale del territorio pratese* (2007). Si tratta di un accordo inter-istituzionale, rinnovato ogni tre anni a partire dal 2007, che vede coinvolti numerosi enti pubblici (la Regione Toscana, la Provincia di Prato, l'Ufficio Scolastico Regionale e Provinciale, tutti i Comuni della Provincia di Prato e tutti gli istituti scolastici, pubblici e parificati, pratesi).

Il Protocollo garantisce uniformità e coordinamento rispetto alle azioni di accoglienza e inclusione degli alunni con background migratorio. Tra queste azioni vi sono: i servizi di mediazione linguistica e culturale, che si occupano di traduzioni e rapporti diretti con docenti e famiglie; l'organizzazione e l'implementazione dei laboratori di facilitazione linguistica svolti in tutti gli istituti scolastici pratesi, in collaborazione con i facilitatori del Comune; gli interventi strutturali di facilitazione linguistica e didattica L2 nei piani dell'offerta formativa delle scuole; l'organizzazione di giornate di studio, incontri, dibattiti, convegni e seminari sulle tematiche interculturali; numerose

¹ Osservatorio Scolastico della Provincia di Prato, *La scuola pratese: rapporto 2016*.

altre progettualità che riguardano la vita e le attività ordinarie delle comunità scolastiche.

Il progetto *Gli alunni con disagio da percorso migratorio: strategie e strumenti di intervento* si inserisce in questo contesto di consolidata e pluriennale collaborazione tra istituzioni e nasce dall'esigenza della scuola e della rete territoriale che insieme ad essa opera, di affrontare, rispondere e costruire didattiche efficaci nelle situazioni di disagio scolastico, in ordine all'apprendimento e al comportamento, di alcuni bambini e ragazzi con background migratorio.

Questi alunni e alunne, infatti, risultano particolarmente fragili e in difficoltà, soprattutto a causa di un percorso migratorio che appare più subito che condiviso, fatto di scelte spesso non concordate con i figli, deciso dai genitori sulla base di motivazioni perlopiù economiche e che si presenta, sovente, come un percorso frammentato, sia geograficamente (non sono rari i movimenti tra diversi paesi, europei e non²), sia rispetto alle figure di cura, che non sempre sono quelle genitoriali. È piuttosto comune, infatti, che i/le ragazzi/e, nati in Italia o in un altro paese europeo, siano poi trasferiti nel paese d'origine³ per essere cresciuti in tenera età sotto la cura dei nonni o degli zii e, successivamente, riportati nuovamente in Italia per raggiungere i genitori.

Questa tipologia di percorso migratorio, sicuramente frastagliato, contribuisce a creare disagio e insicurezza proprio per la difficoltà di attaccamento alle figure genitoriali. Il distacco improvviso dalle figure di cura che si sono occupate per gli anni dell'infanzia, o più, dell'educazione del/la bambino/a provoca in alcuni/e un'improvvisa perdita di certezze; questa si traduce per alcuni/e in un trauma da migrazione, che si evidenzia con comportamenti accomunabili a quelli tipici del Disturbo Post-Traumatico da Stress.

Il contesto scolastico pratese è quindi venuto a contatto con situazioni contraddistinte da tale problematica, in tutta la loro complessità, di cui è necessario considerare la molteplicità delle variabili in atto: l'età dei soggetti destinatari, la loro storia personale e migratoria, spesso difficile da ricostruire, le dinamiche

² Spesso i migranti costruiscono e mantengono reti e relazioni sociali, economiche, culturali e politiche che attraversano le frontiere e i confini nazionali. Per definire tale processo si utilizza il termine "transnazionalismo", proprio al fine di mettere in luce i movimenti che i migranti compiono e che hanno l'effetto di porre in collegamento la società di origine a quella di approdo e spesso ad altre località intermedie in cui sono presenti altri gruppi di connazionali (Riccio, 2014, p. 12).

³ Ci si riferisce in particolare ai migranti provenienti dalla Repubblica Popolare Cinese.

relazionali, la fragilità che porta in sé l'esperienza migratoria, la difficoltà nell'apprendimento della lingua italiana, l'adattamento a una nuova società e cultura rispetto a quella d'origine. A ciò dobbiamo aggiungere le difficoltà nelle relazioni e comunicazioni tra scuola e famiglia, la carenza di indicazioni operative in riferimento ad esperienze già svolte e la fatica nel reperire trattazioni specifiche in letteratura.

La comune riflessione intorno a queste problematiche ha condotto, ancora una volta, alla consapevolezza che le strategie attuate dalla singola istituzione scolastica, sebbene preparata all'accoglienza e agli approcci interculturali, non sarebbero state sufficienti a risolvere il problema, che quindi andava inserito in una prospettiva di approccio sistemico.

Dopo un'iniziale analisi dei bisogni sul territorio, è stata, pertanto, valutata la costituzione di un tavolo di lavoro, in seguito attivato come Cabina di regia del progetto, che ha visto la partecipazione di soggetti con diverse professionalità e competenze, da coinvolgere in tempi e fasi progettuali anche successive rispetto a quella iniziale: l'Ufficio Scolastico Territoriale di Prato, il Comune e la Provincia di Prato (Assessorati alla Immigrazione e alla Pubblica Istruzione), la Neuropsichiatria Infantile AUSL Toscana Centro, una rappresentanza dei dirigenti scolastici pratesi.

Osservando a ritroso il lavoro del tavolo, vi si possono riconoscere elementi estremamente incisivi caratterizzanti la progettazione inter-istituzionale pratese, quali la propensione alla flessibilità organizzativa e di pensiero, la riflessione in gruppi allargati alle varie componenti istituzionali e la volontà di trovare soluzioni efficaci. È stato per questo deciso di seguire il percorso progettuale in modo molto ravvicinato e di procedere per fasi successive.

Tutto ciò ha contribuito all'elaborazione di un progetto di formazione co-costruito per gli insegnanti che ponesse l'allievo, con la sua storia e la sua specificità, al centro dell'attenzione e della cura di tutta una rete di attori istituzionali.

2. La scansione analitica del progetto

2.1 Analisi dei bisogni

Si è svolta un'indagine preliminare presso tutti gli istituti scolastici di Prato per stabilire la prevalenza di quelle situazioni in cui vi fossero alunni che, in assenza di una certificazione di disabilità, presentassero evidenti problemi socio-comportamentali.

A tal fine è stata predisposta una scheda *ad hoc* da far compilare alle scuole allo scopo di evidenziare i casi specifici. L'alto numero dei casi e la volontà di personalizzare l'azione formativa hanno portato ad affrontare il problema allargando la visione al territorio e valutando anche altre opportunità formative, nel caso specifico un progetto su tema analogo che il Comune di Prato avrebbe iniziato in tempi più distesi⁴.

È stata quindi avviata una prima selezione dei casi e, contemporaneamente, le scuole hanno potuto individuare l'iter più opportuno per le proprie esigenze, scegliendo se il caso o i casi evidenziati potessero essere seguiti nell'ambito di questo progetto o all'interno di quello con avvio successivo.

Al termine dell'indagine sono pervenute richieste di intervento formativo per circa quaranta docenti, con ricaduta su altrettanti allievi.

2.2 Formazione

I risultati dell'indagine hanno fornito un quadro di notevole complessità. Per superare i problemi emergenti e approdare a qualche risultato che poggiasse su basi di qualità, è stato scelto di affrontare il lavoro di formazione con uno sguardo multidisciplinare e campi di competenza diversificati, con particolare riferimento agli ambiti medico, linguistico, etnopsicologico, antropologico, pedagogico e dei servizi sociali.

L'azione formativa ha previsto un percorso teorico-laboratoriale di 25 ore, di cui 15 in presenza e 10 di formazione a distanza.

Gli incontri in presenza sono stati in totale cinque, in cui si sono alternate lezioni frontali e lavori di gruppo⁵. Nella formazione a distanza i docenti hanno svolto attività in maniera autonoma, o con i colleghi, concentrandosi in particolare su attività di osservazione degli alunni, descrizione del caso che volevano portare all'attenzione degli esperti, progettazione di interventi sperimentali da concordare preventivamente, infine incontri con l'*équipe* di specialisti per chi ha poi fatto richiesta di un intervento in classe.

⁴ Progetto *Familia*.

⁵ In particolare, il totale dei 40 docenti-corsisti è stato suddiviso in due gruppi da 20, quindi il percorso è praticamente stato sdoppiato. Questi due gruppi sono stati a loro volta suddivisi in piccoli gruppi per le attività formative laboratoriali. Tutto ciò al fine di permettere una maggiore possibilità di scambio e confronto reciproco tra docenti, il quale appare facilitato nel gruppo piccolo rispetto a quello di grandi dimensioni.

2.3 Interventi mirati

Al termine del percorso formativo, l'obiettivo che ci si è posti è stata la ricaduta del percorso formativo in classe, da attivare attraverso due modalità. La prima a cura dei docenti-corsisti, i quali hanno sperimentato in autonomia la messa in atto di strumenti e modalità didattiche derivanti dal percorso formativo. La seconda attraverso il supporto di un'ulteriore azione formativa *on the job* affidata ai singoli formatori, individuati a seconda delle esigenze delle scuole e del piano di fattibilità generale.

2.4 Valutazione finale e restituzione del progetto

Dopo la conclusione degli interventi nelle scuole, la Cabina di regia si è riunita presso l'Ufficio Scolastico Territoriale di Prato per valutare gli interventi progettuali messi in atto e, constatata la peculiare rilevanza e il buon esito delle attività svolte, ha delineato e condiviso le modalità di restituzione innanzitutto alle scuole del territorio pratese, ma anche ad una platea più vasta, mediante la redazione della presente pubblicazione specifica a mezzo stampa, a cura della stessa Cabina di regia del progetto. Era stato previsto inizialmente anche un seminario di restituzione in presenza, da tenersi a fine maggio 2020 e che, a causa dell'emergenza Covid-19 è stato sospeso.

Il progetto è stato coordinato dai componenti della Cabina di regia a seconda delle competenze e del coinvolgimento istituzionale e/o professionale, con un metodo di co-costruzione condivisa e aderente ai bisogni formativi. Il percorso che ne scaturisce è un processo continuo di messa a punto delle azioni da intraprendere, attraverso un ciclo di lavoro e di studio interattivo e personalizzato che ha seguito questa dinamica:

- percorso formativo,
- effetti e ricaduta in classe,
- confronto con gli esperti e reindirizzamento,
- intervento formativo mirato al caso.

Particolare attenzione è stata posta verso il docente-corsista. Sono state infatti costruite situazioni di confronto (lavori di gruppo) fra docenti che avevano presentato casi di allievi con problematiche simili. Attraverso la guida del formatore esperto i docenti hanno potuto lavorare sul proprio caso o su un caso simile al proprio, elaborando con gli altri componenti del gruppo strategie efficaci. Dagli incontri sono scaturite, con l'aiuto degli esperti, le proposte progettuali che ciascun docente ha successi-

vamente elaborato in *équipe* al fine di rispondere nel modo più adeguato al disagio del proprio alunno.

Bibliografia di riferimento

Ceccagno A., Rastrelli R. 2008, *Ombre Cinesi*, Roma, Carocci editore.

Demetrio D., Favaro G. 1997, *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia.

Osservatorio Scolastico della Provincia di Prato 2017, *La scuola pratese: rapporto 2016*.

Riccio B. (a cura di) 2014, *Antropologia e Migrazioni*, Roma, Cisu.

Giulia Almagioni e Barbara Mamone

CAPITOLO 2

Profilo etn clinico del disagio socioculturale e linguistico

Bambine e bambini di qui venuti da altrove*

Capitolo 2 | 1. Il «disagio linguistico e socio-culturale» nella normativa italiana sulla scuola: potenzialità di una categoria ancora da esplorare, definire, gestire | 2. Da dove partire per costruire una comprensione del «disagio linguistico culturale» | 3. Bambini immigrati in cerca di aiuto: la dimensione culturale e la specificità dell'esperienza migratoria | 4. L'etnopsichiatria e l'orientamento etn clinico | 5. Riconoscere e decifrare il «disagio linguistico e socio-culturale» nel contesto scolastico attraverso gli strumenti dell'orientamento etn clinico | 5.1 Il bilinguismo | 5.2 Il trauma migratorio e la vulnerabilità delle seconde generazioni | 5.3 L'alleanza con la famiglia | 6. Conclusioni | Bibliografia di riferimento

◀ Sommario



1. Il «disagio linguistico e socio-culturale» nella normativa italiana sulla scuola: potenzialità di una categoria ancora da esplorare, definire, gestire

Dagli anni '70 ad oggi, la scuola italiana non ha smesso di costruire e meglio definire la sua intenzione di essere una «scuola per tutti». Una scuola capace di accogliere e valorizzare l'individualità di ciascuno, una comunità alla quale ciascuno senta di appartenere, ovvero di essere parte insieme agli altri¹.

* Moro 2005.

¹ Il modello psicopedagogico elaborato in Italia a partire dai primi anni '70 ha in realtà origini più remote (per una ricostruzione storica generale si rinvia a Crispiani 2016) riconducibili agli studi pionieristici di Maria Montessori e, in generale, allo sviluppo di una ricerca scientifica e insieme fortemente coinvolta nel sociale della pedagogia e della didattica negli anni precedenti e successivi al periodo fascista. È un modello che vede appunto nell'interazione tra la ricerca medica, psicologica e didattica da un lato e ideale etico-sociale dall'altro, la propria forza e originalità, e che culmina con l'elaborazione di una didattica speciale in grado di favorire l'integrazione degli alunni disabili nei contesti scolastici. Su questo campo l'Italia non teme confronti: l'abolizione delle classi differenziali a partire dal 1977 ha innescato un profondo processo di ricerca didattica e pedagogica che negli altri paesi europei inizia a decollare molto più tardi.

Il grande lavoro sul campo immaginato e sperimentato da insegnanti e dirigenti per costruire la cosiddetta inclusione è cresciuto in una costante interazione con il lavoro normativo, che è anche, nei suoi momenti più interessanti, lo sforzo di produzione di un discorso, di un linguaggio che dia forma, attraverso parole e concetti, attraverso la proposta di prospettive di significazione, al modo di leggere e di organizzare l'agire intorno alle questioni affrontate.

Questa riflessione normativa parte storicamente² dalla preoccupazione per l'inserimento dei «minori invalidi» in classi «normali» rifiutando l'idea delle classi «speciali»; si impegna poi a definire strumenti per la gestione degli «alunni handicappati»; inserisce progressivamente risorse e professionalità per una integrazione delle «persone disabili» che non sia intesa come normalizzazione omologante, provando a decostruire l'idea della diversità come opposta alla normalità e promuovendo una cultura della molteplicità e delle individualità; lavora anche sulla necessità di perseguire questa direzione in tutti i diversi luoghi delle istituzioni pubbliche, ragionando sulle specifiche funzioni di enti e servizi e ai diversi livelli, nella prospettiva di una responsabilità condivisa e della costruzione di reti.

Negli ultimi decenni lo sguardo sul «disagio» si allarga, facendo formalmente spazio anche a quelle situazioni di «diversità» che non rientrano nella classificazione medica delle disabilità; si decide di guardare e di voler comprendere e sostenere anche quelle situazioni nelle quali gli obiettivi di valorizzazione delle potenzialità dell'alunno e di costruzione della sua appartenenza alla comunità scolastica trovano importanti difficoltà, pur senza la presenza di «certificazione ai sensi della 104/1992».

Si riconosce in sostanza che ci sono alunni senza disabilità evidenti, apparentemente non problematici, che tuttavia non riescono ad inserirsi nei normali percorsi della didattica, non riescono a 'crescere' dal punto di vista dell'apprendimento di conoscenze e

² La legge 118 del 1971 introduce per la prima volta l'inserimento dei minori invalidi nelle classi normali delle scuole pubbliche; nel 1975 il famoso Documento Falcucci produce un resoconto molto attento sulla situazione dell'inclusione in tutto il paese mettendo in luce le diversità geografiche e ragionando sulla filosofia dell'inclusione; il CM 227/1975 introduce l'idea del «progetto educativo» individuale e la figura dell'insegnante di sostegno alle elementari. La legge 517 del 1977 abolisce definitivamente le classi speciali: tutti gli alunni portatori di handicap devono essere inseriti nelle scuole pubbliche normali. Nella stessa legge si lavora sulla formazione e sul ruolo degli insegnanti di sostegno, sul principio dell'individualizzazione dell'insegnamento, sulla sinergia tra scuola e servizi socio-psico-pedagogici. Negli anni successivi si avranno, come ben noto, diverse leggi che lavoreranno su tutti questi aspetti, tra le quali la più importante è la 104 del 1992, ma poi anche le Linee Guida del 2009.

competenze come ci si aspetterebbe e talvolta presentano difficoltà anche sul piano del comportamento e della socializzazione. La prima formalizzazione normativa riguarda i cosiddetti DSA (la cui classificazione e certificazione si evolve negli ultimi anni nella più vasta categoria dei Disturbi Evolutivi Specifici) che rinviano comunque a patologie evolutive (dunque per lo più non permanenti) e trovano solida legittimazione nella certificazione clinica che viene presto protocollizzata in una serie di test ai quali viene sottoposto l'alunno che manifesta problematicità.

Tuttavia, in classe gli insegnanti si imbattono in situazioni di difficoltà che, inviate ai servizi per l'accertamento degli eventuali deficit funzionali, non sempre trovano riscontro clinico.

Intorno a questo insieme di esperienze sul campo e di parallele riflessioni normative, si afferma la categoria estremamente aperta, in linea di principio, dei BES: i Bisogni Educativi Speciali.

In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest'area dello svantaggio scolastico, che include problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali. Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale (Direttiva ministeriale 27/12/2012).

L'idea e il progetto dell'inclusione si allarga: la scuola, i docenti, i consigli di classe e tutti gli organi e i livelli organizzativi debbono disporsi a riconoscere e farsi carico con una progettazione didattica individualizzata anche di situazioni non medicalmente certificabili. È certamente un'affermazione importante, carica di possibilità e di rischi, intorno alla quale chi lavora nella scuola ha lungamente discusso.

Per noi è di fondamentale interesse il riconoscimento formale – all'interno di questa tipologia del disagio non certificabile – delle situazioni di possibile difficoltà vissute all'interno della scuola dagli alunni stranieri, classificate come area dello «svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale».

Per chi è esercitato a praticare uno sguardo antropologico, psichiatrico ed etnoclinico lavorando sulle questioni dello sviluppo del bambino, della costruzione della persona, sugli attaccamenti simbolici, culturali e sui modelli di comportamento e di relazione, questa definizione apre uno spazio di ricerca e riflessione complesso, che è necessario affrontare con serietà.

Eccoci dunque al primo nucleo problematico che il progetto *Costruire sistemi inclusivi...* ha inteso affrontare: che cos'è lo «svantaggio linguistico socioculturale»?

La normativa non ha ancora prodotto, né nella sua produzione discorsiva né nella diffusione di strumenti e protocolli o nella formazione proposta al personale scolastico, una comprensione approfondita di ciò che è messo in gioco quando una piccola persona che si sta definendo deve obbligatoriamente destreggiarsi con equilibri precari e talvolta angosciosi tra due mondi linguistici, culturali, valoriali, emotivi.

Il secondo passo sarà di capire come affrontare queste situazioni.

La scuola chiede aiuto: per imparare a vedere e a riconoscere questo stato di disagio, come dotato di ragioni sue proprie e di una fenomenologia in gran parte nota; per poter comprendere quali siano i contenuti, i piani, le dinamiche da osservare; per saper agire e uscire dalla frustrazione terribile data dal senso di impotenza. In questo senso si tratta anche di capire se e quale apporto specifico possono offrire in questo ambito i servizi di neuropsichiatria e salute mentale infantile e gli altri servizi delle ASL; gli assistenti sociali; di immaginare quali altre risorse e professionalità nuove si possono mobilitare; di sperimentare quali strategie e strumenti possono essere messi in pratica nel contesto scolastico e della didattica.

2. Da dove partire per costruire una comprensione del «disagio linguistico culturale»

La prima questione interessante, nel momento in cui si esce dal modello necessariamente medico di definizione del disagio, è l'aprirsi della questione della legittimità del bisogno educativo speciale laddove viene a mancare l'autorevolezza «oggettiva» del certificato clinico³. La normativa propone innanzi tutto altri

³ Ricordiamo che da diversi insegnanti, nella fase di raccolta della loro lettura della situazione difficoltosa con un alunno cinese, emergeva proprio uno spaesamento di questo tipo: la sensazione di non capire se il ragazzo davvero non comprendesse l'italiano o facesse finta, o apposta; l'appoggiare il senso di impotenza su ipotesi quali «forse semplicemente non gli interessa», oppure «per lui probabilmente non ha significato studiare queste cose (italiano, musica, arte...) rispetto alla sua situazione in casa» (con una proiezione sul ragazzo dello stereotipo della chiusura «etnica» e di un contesto di organizzazione e vita domestica certamente disastroso e per noi inaccettabile); ma anche su ipotesi meno «interculturali» di svogliatezza, personalità lavativa, lazzarone, che si annoia e preferisce dormire. Come decidere se si tratta di svogliatezza o di un bisogno educativo speciale se non interviene l'autorevolezza del certificato clinico?

appigli «oggettivi», nel senso di documenti – anche se non medici – comunque scritti e depositati da specialisti esterni, ma riconosce anche la legittimità della capacità di osservazione e comprensione dei docenti:

Area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale, CM MIUR n. 8-561 del 6/3/2013: Tali tipologie di BES dovranno essere individuate sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche.

Il secondo tema è: su che basi deve appoggiarsi la prevista programmazione individualizzata se si interviene senza le indicazioni mediche che aprono a protocolli e strumenti consolidati?

Negli ultimi trent'anni sono state emanate diverse normative e successive progressive per l'«effettiva integrazione degli alunni stranieri»⁴.

Il discorso normativo afferma ripetutamente che, seppure sia fondamentale la proposta di corsi di potenziamento per l'apprendimento della L2, nonché la ricerca e l'elaborazione di nuove metodologie laboratoriali, tuttavia lo sforzo didattico deve andare oltre l'ambito dell'insegnamento dell'italiano e coinvolgere tutti i docenti e tutti i *curricula*; ma le indicazioni concrete su come strutturare e finalizzare tale sforzo didattico sembrano difficili da reperire, a parte l'invito a ricorrere – solo per il tempo strettamente necessario – agli «strumenti compensativi e misure dispensative» previsti per altri BES.

Per questi alunni e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana – ad esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che son entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno – è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative

⁴ La circolare ministeriale 205 del 1990 *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri* introduce per la prima volta il concetto di educazione interculturale; l'articolo 45 del DPR 394 del 1999 *Regolamento sull'immigrazione* si occupa delle modalità di iscrizione e di inserimento nelle classi degli alunni con cittadinanza non italiana di recente arrivo nel paese. La CM 160 del 2006 presenta le prime Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, recepite e modificate nel 2014. La direttiva nazionale del 2012 individua come BES i disagi relativi all'area linguistica e socio-culturale, prevedendo che per tali alunni «e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana – per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione [...] – è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative [...] messi in atto per il tempo strettamente necessario».

[...]. In tal caso si avrà cura di monitorare l'efficacia degli interventi affinché siano messi in atto per il tempo strettamente necessario. Pertanto, a differenza delle situazioni di disturbo documentate da diagnosi, *le misure dispensative, nei casi sopra richiamati, avranno caratteristiche transitorie e attinenti agli aspetti didattici, privilegiando dunque le strategie educative e didattiche attraverso percorsi personalizzati, piuttosto che strumenti compensativi e misure dispensative* (nota 2563, 2013, corsivo nostro).

Come si sa, gli strumenti compensativi e le misure dispensative consistono in interventi sulla *prestazione*: i primi fornendo sussidi didattici o tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione rispetto alla quale l'alunno ha specifica difficoltà; le seconde sollevando l'alunno stesso da prestazioni come la lettura ad alta voce. È evidente che nel caso di alunni stranieri, non affetti da disturbi specifici dell'apprendimento, queste strategie possono alleggerire la situazione iniziale di difficoltà di performance linguistica, ma non affrontano la questione centrale del bilinguismo né il disagio, legato all'esperienza, diretta o indiretta, della migrazione, vissuto dagli "alunni stranieri".

Di fatto, gli insegnanti e le scuole ancora segnalano la loro talvolta enorme difficoltà:

Ci troviamo con un bambino o un ragazzino che non va avanti, che si isola, che non comunica, che sembra non capire; noi non capiamo se e quanto capisce! Lo mandiamo alla ASL ma ce lo rimandano dicendo che va tutto bene, non ci sono disfunzioni. Ma noi, ancora, non capiamo dove sia il problema e non sappiamo proprio cosa fare⁵.

Il compito di questo capitolo è proprio quello di costruire una più solida capacità di riconoscere e di guardare le situazioni legate al disagio migratorio: definire meglio «il problema» e offrire una comprensione più complessa, cercando di articolare la prospettiva della neuropsichiatria infantile con gli strumenti dell'approccio etnoclinico e dello sguardo antropologico.

Nella seconda parte di questo volume verranno invece esposte le tre metodologie di intervento concreto (con le relative teorie di partenza, concettualizzazioni, letture delle situazioni, strumenti, strategie) che sono state sperimentate in diverse scuole e classi coinvolte nel progetto, e l'esposizione di alcuni dei casi di presa in cura.

⁵ Comunicazione personale.

3.

Bambini immigrati in cerca di aiuto: la dimensione culturale e la specificità dell'esperienza migratoria

Il punto di partenza della lettura delle difficoltà scolastiche di alcuni bambini stranieri è naturalmente quello linguistico.

Tuttavia è presto evidente che il focus linguistico può essere insufficiente: può succedere che gli alunni allofoni (ovvero allievi la cui lingua madre è diversa dalla lingua utilizzata a scuola) mostrino difficoltà di apprendimento che vanno ben oltre la difficoltà di comunicare e di comprendere, e in questi casi i corsi di potenziamento di italiano L2 non riescono a sortire alcun miglioramento; l'allievo non progredisce, è bloccato.

Gli insegnanti, nonostante il desiderio e l'impegno, non hanno spesso né tempo né strumenti per affrontare questa *impasse* che finisce per non riguardare più solo l'apprendimento, ma inevitabilmente coinvolge il comportamento e la possibilità di socializzare, dunque la crescita complessiva del bambino: spesso questi bambini sono descritti come disinteressati, pigri, tristi, isolati, a volte con scatti di rabbia e di aggressività.

Se la situazione non si sblocca e diviene difficilmente gestibile, è molto probabile che la scuola provi a trovare un supporto inviando comunque il bambino alle valutazioni standardizzate degli SMIA (Salute Mentale Infanzia Adolescenza) o NPI (Neuro Psichiatria Infantile) affinché ottenga, se riconosciuto necessario, una certificazione clinica che possa aiutare gli insegnanti ad individuare un percorso didattico personalizzato; se poi la certificazione riconosce il diritto ad un insegnante di sostegno, questi a sua volta potrà offrire agli insegnanti un concreto supporto per un lavoro in classe che tenga conto delle esigenze di tutti.

D'altra parte, la valutazione psicolinguistica dei bambini figli di migranti pone tutta una serie di difficoltà. Innanzi tutto i test, gli strumenti e le procedure standardizzate di valutazione, sono concepiti per bambini italiani e/o occidentali, e si crea dunque di nuovo una *impasse* innanzi tutto linguistica ma anche culturale. Oltre alle difficoltà legate alla conoscenza della lingua e delle sue regole, possono esservi significativi aspetti legati alla concezione culturale specifica dello sviluppo del bambino, che intervengono nell'andamento del test: le modalità dell'interazione verbale e corporea, le nozioni ritenute importanti e oggetto della formazione informale del bambino, la sua percezione degli adulti stranieri sono alcuni degli elementi da tenere in considerazione.

Inoltre l'avvicinamento, l'aggancio per così dire di questi bambini rischia troppo spesso di ignorare la loro *storia* particolare,

la specificità biografica che essi portano dentro di sé, direttamente o attraverso il vissuto dei loro genitori, il trauma dell'esilio e la vulnerabilità legata ad una appartenenza culturale complessa⁶. L'invio al percorso standardizzato delle valutazioni DSA o DES, che è sempre altamente costoso in termini di energie e autostima per il bambino, può non centrare l'obiettivo in relazione alle aspettative: può succedere che gli insegnanti non ottengano indicazioni utili, che possano orientare il loro intervento e che le famiglie non trovino risposte alle loro domande amplificando il senso di impotenza e di frustrazione. A questo si deve aggiungere che alle volte tale percorso non si svolge in una cornice di alleanza tra famiglia, scuola e medici: se accade che l'esito, qualunque esso sia, non venga sufficientemente condiviso e compreso, questo può di per sé rendere difficile la costruzione di una presa in carico collettiva e sinergica. In queste situazioni, l'impressione può essere per tutti i soggetti coinvolti un "nulla di fatto", un vuoto di senso che rischia di amplificare la sfiducia da parte della scuola riguardo alla volontà di collaborare della famiglia e un senso di solitudine in quest'ultima.

4. L'etnopsichiatria e l'orientamento etnoclinico

La scuola francese dell'etnopsichiatria e dell'approccio etnoclinico⁷ forte della propria lunga esperienza di mediazione interculturale con le famiglie e i bambini migranti, in contesti scolastici ma anche all'interno dei servizi sanitari, ha riflettuto e sperimentato per diversi anni intorno a questi temi, impegnandosi a sviluppare approcci e strumenti specificamente transculturali per poter affrontare in modo nuovo le difficoltà di apprendimento e le sofferenze dei bambini migranti di prima o di seconda generazione.

Cerchiamo di descrivere in modo semplice e chiaro i presupposti di questo approccio che, come si vedrà, possono concretamente aiutarci ad ampliare il nostro sguardo quando ci interroghiamo rispetto al tema che ci proponiamo di affrontare.

L'etnoclinica si sviluppa a partire dall'esperienza coloniale e postcoloniale dell'etnopsichiatria, ovvero di un'impostazione psichiatrica tesa a farsi carico del malessere psichico di persone appartenenti a culture diverse e distanti da quella dello psichiatra; una psichiatria dunque che si apriva all'etnologia,

⁶ Sono tutti temi che affronteremo ampiamente in queste pagine.

⁷ Coppo 2003.

ovvero allo studio dei diversi popoli e delle diverse culture. L'etnopsichiatria si basa sulla consapevolezza dell'universalità psichica del genere umano e, insieme, sul riconoscimento dell'universalità della matrice culturale di ogni uomo. In sostanza, da un lato esiste un livello genetico e morfologico universale, per il quale tutti gli uomini pensano, simbolizzano, apprendono e usano una lingua, costruiscono categorie e analogie; dall'altra parte questo «lavoro psichico» identico si declina obbligatoriamente attraverso la diversità delle matrici culturali. Non esiste uomo fuori dalla cultura: ognuno di noi si muove nel mondo attraverso quell'insieme di categorie e codifiche dell'esperienza inscritte nella sua propria lingua, nella sua modalità di percepire, usare, vivere attraverso il suo corpo, nei sistemi di interpretazione e costruzione di senso che gli sono stati insegnati. Da questi presupposti indiscutibili discende la consapevolezza, infine, che ogni prodotto umano, psichico o culturale, ogni modo di pensare e di vivere, ha pari dignità, pari valore, pari statuto di veridicità; e nello stesso tempo si tratta sempre di prodotti storico-sociali in continua trasformazione e parziali.

Diventare profondamente consapevoli del fatto che ognuno di noi è formato dai propri attaccamenti culturali significa mettere in discussione la preminenza della cultura occidentale, e anche della sua medicina e della sua scuola: esse sono un prodotto storico tra gli altri.

In questo senso l'etnopsichiatria sceglie di basarsi su un metodo complementarista, che unisce il sapere psicologico – capace di lavorare, diciamo così, sul funzionamento della mente – e quello antropologico – capace di lavorare sulle matrici culturali di ogni paziente. Si tratta di distinguere, nella lettura di una situazione di malessere, il piano culturale, che impone la decodifica delle rappresentazioni, dei sistemi di senso, degli attaccamenti identitari e così via, e il piano individuale psichico. Ad esempio, se ci impegniamo ad occuparci dei bambini e del loro benessere nella scuola, è necessario accogliere la dimensione culturale nella definizione del bambino, delle sue fasi di sviluppo, di ciò che ci si aspetta da lui e che si ritiene giusto fare per accompagnare la sua crescita, di cosa e come deve apprendere, con tutta la complessità della declinazione di genere e delle interpretazione delle relazioni intergenerazionali (ovvero le questioni del potere e del rispetto nel rapporto con gli adulti). Tutto ciò andrà a sua volta compreso più specificamente nel contesto molto particolare, come vedremo, di una famiglia migrante.

È evidente che anche la visione occidentale è *culturale* nella sua distinzione tra infanzia, preadolescenza, adolescenza, con tutte le caratteristiche che gli attribuiamo, i comportamenti che

ci aspettiamo, che induciamo e che, sulla base di queste prefigurazioni, sappiamo come è “giusto” affrontare.

Come ricordava Devereux, il padre fondatore dell’etnopsichiatria, non è la situazione che determina la reazione ma il significato attribuito alla situazione, ovvero la rappresentazione sociale.

Dunque la necessità di fare spazio alla dimensione culturale nella comprensione e cura dei malesseri psichici o delle difficoltà di persone provenienti da altri mondi è una conquista ormai consolidata di quei clinici che si trovarono a confrontarsi con l’*alterità radicale*.

Ma altrettanto importante è la concezione di cultura che prendiamo in considerazione: insieme all’etnologia e all’antropologia, l’etnopsichiatria guarda alle culture come insiemi aperti, dinamici, negoziali, inventivi; tutte le culture si ibridano e si trasformano storicamente al loro interno per i cambiamenti del contesto ma anche per l’azione di soggetti che introducono resistenze e innovazioni⁸. Se ogni umano viene accolto e cresciuto in un contesto culturalmente saturo e coerente, la sua soggettività si forma sempre nella tensione tra la dimensione collettiva della cultura interiorizzata e quella dell’esperienza personale, della biografia, dei progetti, dei desideri e della immaginazione. Il rapporto con la propria cultura di appartenenza è sempre dinamico e attivo, ma come vedremo, tale tensione può avere una conflittualità potenziale, insieme creativa e rischiosa, nel contesto migratorio. E questo può essere estremamente interessante: ogni persona è singola e unica, non è mai semplicemente la rappresentante di una cultura.

Ad incontrarsi e scontrarsi non sono culture, ma persone [...]. Ogni identità è fatta di memoria e di oblio, più che nel suo passato, va cercata nel suo costante divenire (Aime 2004).

Questa osservazione introduce un altro principio fondamentale dell’etnopsichiatria, che è nel nostro percorso di comprensione assolutamente centrale: il concetto di involucro culturale. Se ogni soggetto è formato da un suo mondo interno – psichico e biografico, costruito sulla base degli attaccamenti culturali e del sistema di pensiero interiorizzato, ovvero della cosiddetta cultura vissuta – e da un suo mondo esterno – il sistema culturale

⁸ Si pensi appunto alla concezione della scuola in Italia, che nel giro di cinquanta anni, grazie alla ricerca pedagogica e didattica, alla pratica degli insegnanti, ai movimenti intellettuali e politici, ha modificato radicalmente la sua concezione della o delle “diversità” e l’idea dell’integrazione e della accoglienza, costruendo l’obiettivo di in una comunità inclusiva.

condiviso dal gruppo sociale –, il confine permeabile e in continua trasformazione tra l'interno e l'esterno è definito «involucro culturale». C'è uno scambio dinamico e reciproco, come abbiamo visto, tra la componente soggettiva e la dimensione culturale, ma c'è anche una funzione importantissima di contenimento e di conferma che la coerenza tra mondo interno e mondo esterno garantisce allo sviluppo di ogni soggettività.

Se ad esempio una madre ivoriana che vede il suo bambino irrequieto e infelice pensa che questa disarmonia possa essere legata al fatto che forse il bambino porta un nome sbagliato, un nome che non riconosce a pieno l'identità complessa del bambino stesso, come farà a gestire questa situazione di difficoltà e sofferenza in un contesto in cui non c'è coerenza tra il suo mondo interno e quello esterno, ovvero dove nessuno, nella collettività nella quale si trova a vivere, nemmeno comprende il suo pensiero e probabilmente lo giudicherebbe ridicolo e insensato? Come fa a mettere in pratica quegli atti e quelle elaborazioni che sarebbero necessarie per recuperare la situazione “disarmonica”?

Quando questa coerenza viene a mancare in modo radicale e indipendente dall'intraprendenza dell'individuo; quando viene a mancare la funzione di contenimento e di conferma della propria visione del mondo, possiamo dire, con un'immagine efficace, che l'involucro culturale è fragilizzato e la persona vive quello che l'etnopsichiatria definisce il trauma migratorio: una situazione traumatica in senso dinamico, che ha effetti sulla persona, sul suo equilibrio, sulla sua capacità di gestire gli eventi. È a partire da questo trauma, da questa esperienza grave e minacciosa, che ogni migrante dovrà costruire una identità nuova, che può essere – naturalmente semplificando all'estremo – il risultato creativo e forte di un percorso di sperimentazioni e contaminazioni complessivamente governate dalla persona; o un ripiegamento fragile e sempre precario, vissuto come costitutivamente imperfetto e inadeguato.

A questo punto, torniamo ad interrogarci su come queste riflessioni possono esserci utili per costruire strumenti idonei al riconoscimento e alla comprensione del disagio linguistico-culturale.

Il lungo lavoro sul campo degli studiosi e dei clinici che hanno raccolto l'eredità dell'etnopsichiatria ha dato luogo a diverse esperienze e diverse direzioni di esplorazione: a noi interessa particolarmente, in questo contesto, la clinica transculturale di Marie Rose Moro⁹ e l'orientamento etnoclinico, che

⁹ Per un'introduzione alla clinica transculturale si veda Moro *et al.*, a cura di, 2016.

fa riferimento a Tobie Nathan e al suo gruppo di ricerca presso il Centre Devereux di Parigi. Sono queste due scuole che si sono enormemente interessate al lavoro con le famiglie di immigrati, con i loro difficili percorsi di ricostruzione di vita nel nuovo contesto, con le donne, le loro esperienze di gravidanza e maternità nella solitudine e nel rapporto con la nostra biomedicina, con i bambini, con le seconde e terze generazioni, con i genitori, con i servizi sociali e medici e le loro difficoltà di ascolto e di incontro con questi cittadini.

Come vedremo meglio, i pochi concetti dell'etnopsichiatria che abbiamo sopra introdotto, sono stati estremamente utili nel lavoro con le famiglie e coi bambini: la fragilizzazione dell'involucro culturale e il vissuto traumatico di frattura tra l'interno e l'esterno può essere particolarmente minaccioso nei bambini e negli adolescenti, perché va ad interferire con i percorsi di individuazione e separazione propri della crescita, ad esempio nel passaggio cruciale dell'inserimento nel mondo della scuola e del gruppo dei pari. Non solo, l'esperienza traumatica dei genitori e il loro sentimento di scissione si proietta in vari modi sui figli, talvolta anche con richieste contraddittorie e paradossali inconsapevoli.

Poter evocare, fare spazio, dare valore e realtà alle rappresentazioni culturali e alle diverse istanze di appartenenza – in nome dell'universalità psichica e della universale matrice culturale degli uomini – è un primo passo fondamentale per far sentire tutti riconosciuti nella loro interezza, anche frammentata. Significa ripristinare il possibile funzionamento dell'involucro culturale, recuperando coerenza e dicibilità. Significa avviare un percorso di alleanza che avrà come obiettivo la paziente costruzione di legami, di fili, di trame che possano creativamente tenere insieme pezzi del bambino.

5. Riconoscere e decifrare il «disagio linguistico e socio-culturale» nel contesto scolastico attraverso gli strumenti dell'orientamento etnoclinico

Quando un bambino o un ragazzino dimostra nel contesto scolastico delle difficoltà di apprendimento riferibili ad una situazione di disagio socioculturale e linguistico, che vanno oltre l'immediata difficoltà nell'uso dell'italiano recuperabile con un potenziamento della L2, la proposta dell'orientamento etnoclinico è di fermarsi un momento e di allargare lo spazio dell'osservazione attraverso l'applicazione dello sguardo che abbiamo introdotto nel paragrafo precedente. L'indagine sulle competenze cognitive del bambino

dovrebbe da un lato prendere in considerazione la sua storia individuale e familiare, lavorando sull'alleanza con la famiglia e tra scuola e famiglia. Dall'altro, dovrebbe fare spazio alle competenze del bambino nella sua lingua madre, o comunque al rapporto con quest'ultima, sviluppando un esplicito discorso con tutti gli attori coinvolti, sul bilinguismo, le sue potenzialità, le sue difficoltà. A partire dalle elaborazioni concettuali che abbiamo presentato sopra, questo approccio ci invita a porci, nel contesto scolastico, nella prospettiva di un lavoro di ricostruzione di *legami* (il legame tra due lingue, tra due mondi, tra sistemi di appartenenza, tra filiazione e affiliazione...), in situazioni dove è proprio il legame ad essere continuamente minacciato, l'identità ad essere frammentata, il mondo del bambino spezzato da fratture.

La capacità di passare da un mondo all'altro, dal contesto familiare a quello scolastico, non è affatto scontata e possono darsi diverse situazioni nelle quali questo passaggio è impossibile, troppo rischioso, troppo faticoso. Semplificando, questo può rendere letteralmente impossibile per il ragazzo passare da una lingua all'altra, rendersi disponibile all'apprendimento.

I concetti dell'orientamento etnoclinico che ci consentono di cominciare a capire più approfonditamente il disagio scolastico di alcuni bambini migranti sono appunto il bilinguismo, il trauma della migrazione nelle seconde generazioni, l'identità meticcica e l'alleanza con la famiglia.

5.1 Il bilinguismo

La prima osservazione è che il bilinguismo (o addirittura il plurilinguismo) è un'esperienza, una situazione che coinvolge la maggior parte dei bambini e delle persone che abitano la terra. Noi europei siamo tendenzialmente abituati ad una "normalità" monolingue, e guardiamo al bilinguismo come ad una eccezione portatrice quasi inevitabilmente di difficoltà, problemi, "anomalie" appunto.

Gli studi eurocentrici sul bilinguismo ne hanno inizialmente messo in rilievo l'aspetto disfunzionale, sostenendo che i bambini che parlano due lingue hanno statisticamente maggiori difficoltà scolastiche e minore rapidità di apprendimento. Nonostante questa lettura sia ormai scientificamente confutata, essa è ancor oggi piuttosto diffusa tra i non specialisti, tanto che è frequente trovare preconcetti e stereotipi fondati su quegli studi sorpassati.

In realtà, i lavori più recenti hanno ampiamente dimostrato la potenziale fecondità di uno sviluppo bilingue nei bambini proprio in termini di capacità cognitive, di facilità di costruire un pensiero complesso, collegare concetti, creatività.

Quello che è importante è portare all'attenzione di tutti – di insegnanti, genitori e soprattutto del bambino in difficoltà – che l'essere bilingui offre qualcosa in più, non in meno; che costruisce competenze più vaste, e che moltissime, anzi, la maggior parte delle persone nel mondo parla più di una lingua.

Ovviamente, esistono diversi profili di bilinguismo: ogni differente situazione di bilinguismo è determinata dalla «storia langagère»¹⁰ della famiglia e del bambino/ragazzo (precocità di esposizione alle due lingue; contesto culturale e affettivo legato alle lingue; storia migratoria e molti altri fattori).

Un altro aspetto, che potremmo definire politico, che contribuisce a definire il profilo del bilinguismo è quello della gerarchia di valore con la quale guardiamo alle diverse lingue: in alcuni casi le due lingue coinvolte sono più o meno equivalenti nella valutazione sociale, sono due lingue entrambe valorizzate (ad esempio inglese e italiano) e in questo caso il bilinguismo viene premiato. Ma in molte situazioni di bambini migranti che si trovano in difficoltà nelle nostre scuole, la lingua madre viene facilmente considerata una lingua di serie B¹¹, irrilevante se non ridicola, non certo di pari valore all'italiano: in questo caso facilmente il bilinguismo verrà associato a difficoltà di apprendimento. In effetti qui si apre la questione del rapporto tra culture dominanti e culture subalterne: le lingue rappresentanti di quei mondi che storicamente e politicamente sono stati colonizzati dagli occidentali occupano ancora uno spazio marginale, rispetto alle lingue dei paesi dominanti. Da questo punto di vista sono illuminanti le riflessioni di Franz Fanon a proposito della colonizzazione dell'immaginario e di quanto le dinamiche di potere oppressore/oppressi continuino sotto soglia ad influenzare entrambi colonizzatori e colonizzati¹².

Al contrario, dal punto di vista dell'approccio etnopsicologico, è fondamentale che gli insegnanti e gli adulti di riferimento acquisiscano la consapevolezza esplicita che tutte le lingue hanno lo stesso valore, poiché tutte le lingue egualmente servono a costruire il pensiero dei parlanti, a consentire loro di

¹⁰ Il neologismo *histoire/biographie langagère*, sulla scia di concetti simili dell'antropologia, viene utilizzato per intendere la biografia della lingua come ambito sociale proprio di un individuo (nel suo contesto familiare), rimarcandone la differenza rispetto al concetto di storia linguistica (*linguistique*) che analizza la lingua come sistema di segni nella linguistica classica.

¹¹ Va qui sottolineato che nelle scuole della provincia di Prato non abbiamo trovato un simile atteggiamento svalutante, ma al contrario una volontà di promuovere progetti che valorizzano le lingue provenienti da altri mondi e in particolare la lingua cinese.

¹² Vedi Fanon 2015.

comprendere e dare un senso al mondo, a comunicare; inoltre, specialmente nella prima infanzia, la lingua madre rappresenta per tutti la lingua dell'amore, dell'attaccamento e del senso di appartenenza.

Questa consapevolezza impone una prima riflessione e un primo cambiamento di prospettiva; quando si ritiene necessario valutare le competenze psicolinguistiche di un allievo allofono, è di fondamentale importanza l'utilizzo di strumenti di valutazione che non impongano gerarchie tra le lingue e tra le culture e che non rinforzino la frattura tra mondo scolastico e mondo domestico producendo una percezione di inadeguatezza dolorosa.

Il test l'Elal, messo a punto in anni di studio ed esperienza dal Centre Babel¹³, è uno dei primi strumenti transculturali disponibili che include nella sua validazione, la specificità dei bambini dei migranti.

È un test specificamente studiato per riconoscere e valorizzare le competenze linguistiche degli allievi allofoni nelle diverse lingue da loro parlate: il test, costruito intorno ad *items* il più possibile svincolati da categorie e prospettive culturali¹⁴, viene somministrato sia in lingua madre (LM) che in L2 e il suo obiettivo è comprendere, attraverso la comparazione tra gli esiti nelle due lingue se le difficoltà di apprendimento scolastico dipendano da disturbi linguistici e cognitivi o da *impasse* dovute alla situazione transculturale. Questa metodologia prevede, accanto alla somministrazione dei test, un lavoro altrettanto fondamentale di ricostruzione della storia *langagère* della famiglia e del bambino, attraverso un'intervista coi genitori (come vedremo meglio sotto)¹⁵.

¹³ Centre Ressource Européen en Clinique Transculturelle, presso l'Ospedale Avicenne a Bobigny, Parigi.

¹⁴ Viene richiesto il riconoscimento di colori, con due possibilità di domande/colori di riserva laddove alcuni dei colori proposti non fossero pertinenti nella lingua madre; si lavora sul riconoscimento di oggetti molto semplici (anche qui con possibili domande di riserva); sulla posizione relativa di due oggetti; sul riconoscimento dell'ordine di sequenze e infine sull'invenzione di una storia a partire da immagini in sequenza. Quest'ultima prova "aperta" prevede una valutazione molto complessa, che richiede un'attiva collaborazione tra il mediatore linguistico culturale e il professionista (psicologo, antropologo, logopedista o altro) che conduce l'intero processo di valutazione.

¹⁵ Esistono altre esperienze di lavoro sull'analisi delle competenze linguistiche e cognitive dei bambini allofoni in età di prima scolarizzazione. Il punto di partenza comune di queste esperienze è proprio il rilevamento delle difficoltà da parte dei clinici (psicologi, logopedisti...) nell'indagare la presenza di eventuali patologie o ritardi dell'apprendimento in bambini madrelingua e di cultura differente da quella del clinico. L'Università di Alberta (Canada) ha

5.2 Il trauma migratorio e la vulnerabilità delle seconde generazioni

Abbiamo presentato sopra il concetto fondamentale del trauma migratorio e qui lo riprenderemo nella sua applicazione, non scontata, ai bambini i cui genitori vengono da altrove, ovvero alle seconde generazioni, che pur non avendo vissuto direttamente il viaggio e la migrazione, si trovano a ricevere il vissuto dei genitori e soprattutto a sostenere il peso enorme dell'essere insieme i pionieri dell'integrazione nel nuovo mondo, ma anche i custodi dell'identità familiare, i garanti del non dissolversi del mondo dei genitori¹⁶.

L'innesto dello sguardo della psichiatria e della psicologia dello sviluppo attraverso il sapere antropologico ha consentito di mettere a fuoco come l'esperienza della migrazione e del viaggio (sia vissuto direttamente che attraverso l'esperienza dei propri genitori) può avere un effetto di fragilizzazione e vulnerabilità che lavora anche sulla capacità di apprendimento. La necessità di negoziare e proteggere i propri attaccamenti; la necessità, soprattutto per i bambini, di muoversi continuamente da un mondo all'altro, da un sistema di regole e di valori all'altro, può esporre ad un rischio di scissione. Infatti, la percezione di una frattura fenomenologica tra i due mondi può proiettare una minaccia di scissione dell'io, proprio nel momento di costruzione di sé come soggetto distinto e autonomo che caratterizza il percorso dall'infanzia all'adolescenza: la minaccia che il bambino percepisce può essere tale da produrre una immobilità, un rifiuto del mondo esterno, della scuola, della lingua; una paralisi impossibile da superare.

La lingua, ovvero il sistema che ci consente di pensare il mondo intorno e dentro di noi e di dargli senso, ripropone questa scissione: due lingue che si oppongono come i due mondi che il bambino deve gestire, e delle quali una è infinitamente più

messo a fuoco in particolare la necessità dell'indagine sul contesto familiare e sulla storia linguistica, sviluppando due questionari (ALDeQ e ALEQ) rivolti ai genitori, uno sullo sviluppo linguistico del bambino, l'altro sull'ambiente linguistico attuale nel quale vive. Di questo strumento esiste anche una versione italiana in collaborazione con l'Università di Bologna: (cfr. <https://www.researchgate.net/publication/305371795_Sequential_bilingualism_and_Specific_Language_Impairment_The_Italian_version_of_ALDeQ_Parental_Questionnaire>). Un gruppo di studiosi italiani ha invece sviluppato il tema dell'indagine delle competenze dei bambini bilingui attraverso la comparazione del loro uso della lingua madre e di L2. Si tratta di un test, il test BaBIL, che si attua al computer e che dunque non necessita di mediatore linguistico, disponibile in circa otto lingue.

¹⁶ Moro 2005.

forte dell'altra. Alcuni bambini riescono con facilità a muoversi nel bilinguismo e gestiscono in vari modi la doppia appartenenza: è a questo lavoro di creativa interconnessione che si riferisce un altro concetto centrale dell'orientamento etnoclinico e della clinica transculturale, quello di *métissage* o meticciano. Altri bambini invece si trovano intrappolati in un vissuto di fragilizzazione e minaccia, che si manifesta in varie tipologie di blocchi del loro mondo relazionale, come il mutismo extra-familiare, l'asocialità, il rifiuto o l'impossibilità di apprendere la lingua extra-familiare; altri ancora, all'opposto, rifiutano progressivamente la lingua madre a favore della lingua dominante nel mondo extra-familiare.

5.3 L'alleanza con la famiglia

Come abbiamo già visto, l'etnoclinica guarda con molta serietà al bambino nel suo contesto familiare, sia nella situazione presente che nella dimensione storico-biografica; e in particolare riconosce una importanza fondamentale alla storia e al vissuto migratorio dei genitori, alle trasformazioni, resistenze, soluzioni messe in atto dalla famiglia per mantenere viva l'appartenenza al paese d'origine e trasmetterla ai figli, e insieme affrontare le richieste del nuovo paese.

Anche le normative scolastiche intorno al tema del disagio socioculturale e linguistico raccomandano che, in particolare

[...] in assenza di documentazione medica e di relative indicazioni, il lavoro di progettazione dei docenti dovrebbe partire da una conoscenza quanto più approfondita possibile della situazione dell'alunno e che tale conoscenza si appoggia primariamente sul dialogo con la famiglia.

Tuttavia la collaborazione con la famiglia, che dovrebbe essere il punto di partenza per individuare e affrontare le difficoltà del bambino, spesso non è facile da costruire.

Innanzitutto è necessario consentire e accompagnare l'ingresso dei genitori migranti nella scuola e la loro presa di parola, cosa affatto scontata.

In questo senso la metodologia cui facciamo riferimento utilizza lo strumento della mediazione etnoclinica¹⁷: una modalità di incontro gruppale, a *geometria variabile*¹⁸ che coinvolge, a seconda delle situazioni e dei momenti di ogni singola

¹⁷ Il dispositivo della mediazione etnoclinica a cui facciamo riferimento è stato sviluppato in Italia dal Centro Studi Sagara (<www.centrosagara.it>).

¹⁸ Questo concetto è stato sviluppato dalla metodologia messa a punto da Marie Rose Moro (vedi Moro *et al.*, a cura di, 2016).

situazione, tutti o parte dei soggetti coinvolti: il bambino, i genitori, l'etnopsicologa, l'antropologa, gli insegnanti, il dirigente, i facilitatori linguistici e gli insegnanti L2, eventuali altri professionisti o figure coinvolte nel percorso del bambino. Questa modalità di lavoro ha sempre la caratteristica della corralità, ovvero della molteplicità delle voci e quindi degli sguardi e dei posizionamenti. Il gruppo garantisce la creazione di una rete protettiva rispetto alla possibilità di non essere presi sul serio, di essere fraintesi o non capiti, rispetto a questioni che possono evocare minacce o essere semplicemente percepite come molto distanti dalla visione collettiva condivisa dal mondo nuovo nel quale ci si trova a muoversi. Inoltre, la mediazione etnoclinica prevede sempre la presenza di un mediatore linguistico culturale madrelingua; figura per più aspetti fondamentale: consentire ai genitori di esprimersi nella loro lingua; riconoscerli nella loro interezza di persone; rappresentare un esempio di legame possibile tra i due mondi; offrire un aiuto per interpretare, attraverso la mediazione dello sguardo antropologico, aspetti culturali portati dai genitori.

È dunque evidente come questo strumento sia preziosissimo per costruire un riconoscimento della complessità e della competenza di tutte le persone coinvolte, genitori e insegnanti in primo luogo, per dare voce a tutti, e per riconoscere che esiste un oggetto che interessa tutti – l'apprendimento e il benessere scolastico del bambino – intorno al quale costruire una alleanza.

Questo modo di procedere, inoltre, porta avanti un lavoro fondamentale di restituzione e ricostruzione del ruolo genitoriale e della sua autorevolezza, aspetti che la situazione migratoria molto spesso mette in radicale discussione: per il bambino è assolutamente necessario constatare che i suoi insegnanti e i suoi genitori si riconoscono, si stimano e collaborano. Inoltre, i genitori hanno un ruolo fondamentale nel ristabilire la comunicazione e l'armonia tra i due mondi; sono loro che devono innanzi tutto autorizzare il bambino a ibridare la sua identità, a costruire una appartenenza molteplice, a essere qualcosa di nuovo e diverso. A loro volta, i genitori possono in queste occasioni rendersi conto delle difficoltà complesse vissute dal figlio, e delle richieste talvolta contrastanti e paradossali che loro stessi mettono sulle loro spalle.

L'ingresso e il riconoscimento dei genitori nella scuola è una prima e fondamentale esperienza della possibilità non minacciosa di costruire legami tra i due mondi che il bambino deve gestire.

6. Conclusioni

L'approccio etnoclinico definisce il disagio scolastico socioculturale e linguistico come legato fondamentalmente al trauma e alla fragilizzazione legata all'esperienza diretta o indiretta della migrazione, alla scissione che può minacciare la costruzione da parte del bambino o adolescente della propria identità autonoma, all'*impasse* e alla sofferenza che ne possono derivare. Questa lettura suggerisce di prendere in carico il bambino nel suo contesto familiare, per ricostruire l'alleanza con gli insegnanti e la scuola, e tutti insieme comprendere dove si radica questa difficoltà; se e quali sofferenze psichiche ed emotive ne sono almeno parzialmente la causa; come poter lavorare tutti insieme, nella scuola e nella classe, per riconoscere e sbloccare le potenzialità e competenze del bambino, per consentire la costruzione di una identità che possa armoniosamente partecipare di entrambi i mondi cui diversamente appartiene.

Questi obiettivi e queste direzioni di lavoro possono essere perseguite con metodologie diverse. Nella seconda parte di questo volume verranno presentate le tre metodologie che sono alla base dei laboratori proposti agli insegnanti delle scuole di Prato che hanno partecipato a questo progetto: i laboratori, preparati e accompagnati dagli specialisti coinvolti dall'Ufficio Scolastico, sono stati un'occasione – per le classi, per i docenti e per i dirigenti – di sperimentazione, per affrontare in modo nuovo situazioni di disagio linguistico-culturale.

Bibliografia di riferimento

- Aime M. 2004, *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi.
- Coppo P. 2003, *Tra psiche e culture. Elementi di etnopsichiatria*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Coppo P. 2005, *Le ragioni del dolore. Etnopsichiatria della depressione*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Crispiani P. 2016, *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Pisa, Edizioni ETS.
- Fanon F. 2015 (1952), *Pelle nera, maschere bianche*, Pisa, Edizioni ETS.
- Moro M.R. 2005, *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, Milano, FrancoAngeli.
- Moro M.R., de La Noë Q., Mouchenik Y., a cura di 2016, *Manuel de psychiatrie transculturelle. Travail clinique, travail social*, Parigi, La Pensée Sauvage Éditions.

- Nathan T. 1994, *L'influence qui guérit*, Parigi, Odile Jacob.
Sironi F. 2001, *Carnefici e vittime*, Milano, Feltrinelli.
Sironi F. 2010, *Violenze collettive. Saggi di psicologia geopolitica clinica*, Milano, Feltrinelli.

II PARTE

Tre linee di intervento

Gli interventi degli esperti

Capitolo 3 | 1. Introduzione alle tipologie di interventi degli esperti-formatori | 1.1 Dalla "pancia" alla "testa" | 1.2 Dalla "testa" alle "braccia" | 2. Prima fase | 2.1 Analisi dei bisogni | 2.2 Indagine preliminare | 2.3 Risultati dell'indagine | 3. Seconda fase | 3.1 Ricerca dei Formatori | 3.2 Azione formativa | 4. Terza fase: interventi mirati | 4.1 Dalle "braccia" al "cuore"

[◀ Sommario](#)

1. Introduzione alle tipologie di interventi degli esperti-formatori

In questa seconda parte si esporranno le tre tipologie di interventi realizzate dagli esperti-formatori all'interno delle istituzioni scolastiche che ne hanno fatto richiesta. Al termine del percorso formativo, infatti, i docenti hanno potuto sperimentare in classe alcune delle metodologie proposte durante il percorso. Nella maggior parte dei casi i corsisti sono riusciti autonomamente o con i colleghi a gestire al meglio la situazione problematica, mettendo in atto gli strumenti metodologici proposti dagli esperti, con i quali avevano discusso i propri o casi simili. In una minoranza (nove casi) gli insegnanti hanno richiesto un intervento ulteriore, effettuato direttamente dagli esperti all'interno delle classi.

Si tratta nello specifico delle seguenti azioni: un laboratorio di facilitazione linguistica attraverso il metodo ALC-S (v. *infra* capitolo 5) aggiuntivo, rispetto a quelli che si svolgono normalmente nelle scuole di Prato; cinque interventi di scrittura autobiografica e tre consulenze etno-psicologiche.

La prima e la seconda tipologia di interventi si sono focalizzati sull'alunno, visto come elemento facente parte di un più ampio gruppo-classe, per cui la situazione di difficoltà del singolo è stata affrontata agendo sul sostegno che il gruppo può offrire, sia attraverso la creazione di un clima di classe il più possibile disteso, sia puntando sui compagni come elementi di

aiuto e motivazione. La classe, infatti, può essere luogo di disagio o, al contrario, può rinforzare positivamente le azioni messe in campo dai docenti (in questo caso affiancati dagli esperti). Inoltre, in alcune situazioni, lo sguardo degli esperti ha permesso di esplicitare altre situazioni di disagio, linguistico o di altro genere, che erano rimaste sommerse.

Gli interventi etno-psicologici, invece, hanno avuto come peculiarità quella di incentrarsi maggiormente sul singolo, considerato comunque all'interno della relazione con, e tra, scuola e famiglia.

Come già ampiamente sottolineato il focus del progetto è sempre stato un alunno migrante portatore di particolari fragilità, per storia migratoria, per caratteristiche di personalità o per altre variabili, che si trova in una situazione di disagio scolastico da più punti di vista (linguistico, economico, sociale, comportamentale). L'obiettivo per la scuola rimane quello di prendersi carico di tali situazioni, nel limite delle sue competenze e possibilità, attraverso la costruzione di didattiche efficaci.

A scuola questi alunni presentano sovente uno svantaggio linguistico e socio-culturale (v. *infra* capitolo 4) a cui si è sempre cercato di dare risposta con una molteplicità di azioni¹.

Dietro al progetto vi è, però, la consapevolezza che non sempre gli strumenti attivati si sono rivelati efficaci. È molto importante sottolineare che in nessun caso questi alunni avevano una certificazione medico-clinica che attestasse una qualche forma di disabilità. Da qui anche la difficoltà della “Scuola” (dirigenti e insegnanti *in primis*) nel poter identificare una precisa problematica e mettere in atto strumenti appropriati. Certamente questi alunni si inseriscono scolasticamente in quella moltitudine di studenti con bisogni educativi speciali (BES). Appare necessario e utile spendere una parola a riguardo, rintracciando nella circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 come i bambini con bisogni educativi speciali presentino una delle seguenti condizioni:

[...] svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, le difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse.

¹ Corsi di facilitazione linguistica per l'apprendimento della lingua italiana, progetti mirati di tipo ludico/motorio, come il gioco degli scacchi, del backgammon, del volano, progetti di tipo interculturale, attività sul capodanno cinese, feste a tema con il coinvolgimento dei genitori, corsi di didattica L2 per docenti, ecc.

Viene, inoltre, specificato che le particolari esigenze di apprendimento, causate da fattori diversi, possono essere di carattere permanente o temporaneo. Questo è davvero molto interessante e incoraggiante, in quanto in qualche modo si può avere un bisogno educativo speciale in un determinato momento della vita, si può essere aiutati e riuscire a superare la propria momentanea difficoltà.

Ecco, però, che l'ulteriore complicazione è rappresentata proprio dalla consapevolezza da parte della scuola che le strategie messe a punto non sempre si sono rivelate adeguate. Come prendersi cura, allora, di questi studenti e aiutarli nel loro percorso di miglioramento?

La scuola pratese ha, da un lato, sicuramente lanciato un richiamo di aiuto, dall'altro, è stata ben consapevole del difficile compito che aveva di fronte e a cui sarebbe stata chiamata.

Percorriamo insieme le tappe di questo viaggio che, attraverso varie fasi, ha portato dall'esplicitazione dei bisogni del territorio agli interventi nelle scuole.

Innanzitutto, al momento in cui nelle scuole pratesi è emerso il problema degli studenti con disagio da migrazione in modo forte e sentito, il primo passo è stato quello di effettuare un'analisi dei bisogni su tutto il territorio per stabilirne l'entità e la diffusione.

1.1 Dalla “pancia” alla “testa”

Il bisogno si è sentito forte, è arrivato prima dalla “pancia” della scuola.

Una situazione in classe difficile, ingovernabile, un ragazzo che ha una crisi, diventa aggressivo, sempre di più, fino ad atti di autolesionismo. Un dirigente scolastico che chiama l'ambulanza. I genitori accorrono, il padre vuole portare il figlio a casa ma questo non si stacca dal braccio dell'insegnante, a casa non ci vuole andare. Allora i genitori capiscono che il male non è fisico, ma di altra natura.

Questo uno degli episodi che una dirigente scolastica porta alla nostra attenzione, durante una riunione all'U.S.T. di Prato.

Non sappiamo come gestire la situazione – dice – non ha una certificazione, e questo rende tutto molto complicato.

Un altro caso, questo in una scuola di secondaria di secondo grado.

Il ragazzo è passivo, non parla né con gli italiani, né con i connazionali. Non capiamo se è un problema di lingua o se è necessaria una certificazione, – dice una docente – in classe si tira sulla testa il cappuccio della felpa e dorme. Non interagisce con nessuno.

1.2 Dalla “testa” alle “braccia”

È il momento di fare qualcosa, non possiamo più attendere. È necessario, innanzi tutto, capire il problema e definirne l'entità. Ecco che inizia la prima parte del progetto, innanzi tutto la fase preliminare, poi la formazione vera e propria.

2. Prima fase

2.1 Analisi dei bisogni

Al fine di raccogliere l'esigenza che i dirigenti scolastici hanno più volte manifestato in merito alla presenza nelle classi degli istituti scolastici di Prato e provincia di alunni stranieri in situazione di disagio socio-comportamentale, l'ufficio scolastico territoriale di Prato ha proceduto ad un incontro conoscitivo e di approfondimento del problema con due dirigenti scolastici (dott.ssa Angela Di Buono e dott.ssa Maria Gabriella Fabbri) individuati dalla rete RISPO² in rappresentanza di tutti i dirigenti degli istituti comprensivi e degli istituti secondari di secondo grado pratesi.

Dall'incontro è emersa in maniera forte la problematica e la conseguente necessità di procedere a un'indagine preliminare presso tutti gli istituti scolastici di Prato per stabilire l'incidenza di questa tipologia di disagio. A tal fine le scuole sono state invitate alla compilazione di una scheda in cui potesse emergere il numero degli alunni che, in assenza di una certificazione di disabilità, presentassero evidenti problemi comportamentali.

2.2 Indagine preliminare

Per dare risposta alle domande circa la presenza e l'incidenza di alunni con disagio da migrazione nei vari ordini scolastici provinciali, è stato necessario predisporre un'indagine conoscitiva del problema su tutto il territorio pratese. È stata, quindi,

² Rete dei Dirigenti Scolastici di Prato.

elaborata una scheda *ad hoc*, in cui si evidenziano una serie di elementi da sottoporre alle scuole al fine di definire le situazioni *bersaglio* e ipotizzare un percorso di formazione specifico, dedicato ai docenti proprio per aiutarli nella comprensione e gestione dei casi più difficili.

Le informazioni richieste nella scheda sono state le seguenti:

- n. alunni in difficoltà individuati e Paese di provenienza;
- periodo di permanenza in Italia;
- livello di competenza linguistico-comunicativa in italiano;
- descrizione dei comportamenti prevalenti:
 - a. silenzio selettivo, introversione, tristezza, apatia;
 - b. ansia e timore verso situazioni, ambienti o persone;
 - c. aggressività verso se stessi e/o gli altri e/o oggetti;
 - d. atteggiamento oppositivo (si rifiuta di rispettare richieste o regole, prova spesso rabbia, ha scatti d'ira, urla, scappa, ecc.);
 - e. altro: descrivere;
- n. alunni stranieri complessivi per ordine di scuola.

2.3 Risultati dell'indagine

Dalle schede pervenute il numero delle situazioni con difficoltà è apparso molto alto, almeno un centinaio, a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di secondo grado, ma concentrati soprattutto nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado.

L'alto numero dei casi ci ha portato alla decisione di vagliare in modo diverso il problema e alla necessità di effettuare una selezione dei casi. In particolare, le scuole hanno potuto scegliere se il caso o i casi evidenziati potessero essere seguiti nell'ambito di questo progetto o all'interno di un altro progetto che si sarebbe svolto poco dopo³.

È stato, pertanto, proposto agli istituti scolastici di operare una prima scelta aderendo ad uno dei due progetti in base alla loro preferenza e all'opportunità formativa. Al termine sono pervenute richieste per circa quaranta casi.

³ Si tratta del progetto *Familia (Famiglie Migranti: Interventi Locali di Inclusione Attiva)* realizzato dal Comune di Prato, in rete con il Comune di Ravenna, la città di Almería e l'Università Ca' Foscari di Venezia.

3. La seconda fase

3.1 Ricerca dei Formatori

I risultati dell'indagine hanno fornito un quadro di notevole complessità, per cui è stato scelto di affrontare il lavoro di formazione con più sguardi disciplinari. Le stesse diversificate professionalità dei componenti della Cabina di regia hanno condotto all'individuazione di una serie di esperti dalle competenze plurali, secondo un approccio multidisciplinare.

Gli esperti individuati sono stati:

- dott. Marco Armellini per le competenze di neuropsichiatria infantile,
- dott.ssa Angela Vignozzi e dott.ssa Naomi Imprescia per le informazioni riguardanti l'operato dei Servizi Sociali del Comune di Prato,
- dott. Alan Pona per gli argomenti riguardanti la didattica dell'italiano L2, la linguistica acquisizionale e le classi plurilingui,
- dott.ssa Caterina Benelli e dott. Carlo Battaglia per le competenze pedagogiche, con particolare riferimento all'illustrazione del metodo autobiografico,
- dott.ssa Barbara Mamone e dott.ssa Giulia Almagioni per le competenze etnopsicologiche e antropologiche.

Al fine di armonizzare e indirizzare gli interventi secondo linee condivise i formatori si sono coordinati tra loro e con la Cabina di regia, attraverso numerosi incontri in presenza sia prima che durante il percorso formativo. Gli esperti sono stati messi a conoscenza del progetto nel dettaglio, inoltre, prima della formazione, si sono incontrati tra loro per concordare un indirizzo e obiettivi comuni in merito alle lezioni da effettuare.

3.2 Azione formativa

L'azione formativa ha previsto un percorso teorico-pratico di 25 ore, di cui 15 in presenza e 10 di formazione a distanza. Gli incontri in presenza sono stati in totale cinque, in cui si sono alternate lezioni frontali e lavori di gruppo a seconda del tema trattato.

Le ore di formazione a distanza sono state svolte, invece, in due, tre tranche, intervallando le lezioni, in quanto sono

consistite soprattutto in attività di osservazione e riflessione sul caso, da effettuare in un continuum con la frequenza delle lezioni in presenza.

Gli incontri hanno trattato i seguenti argomenti:

1° incontro

Presentazione della formazione: il contesto e le strategie in campo (Comune/U.S.T.).

Elementi di didattica inclusiva acquisizionale: l'Apprendimento Linguistico Cooperativo Stratificato (dott. Alan Pona).

2° incontro

Distinzione tra patologia, disagio e disturbo post-traumatico da stress. Il disagio da migrazione.

Il metodo Brief (dott. Marco Armellini).

3° incontro

Elementi di etnopsichiatria. La mediazione etnoclinica. (dott.ssa Barbara Mamone e dott.ssa Giulia Almagioni).

Formazione a distanza – prima parte

Dopo il terzo incontro in presenza, i docenti-corsisti sulla base delle conoscenze teoriche fino a quel momento apprese, hanno svolto la prima parte del percorso di formazione a distanza. Questa è consistita nell'osservazione puntuale dell'alunno e nell'illustrazione dettagliata del caso, da presentare successivamente agli esperti.

La scheda per l'illustrazione del caso è composta da diverse sezioni riguardanti varie informazioni sull'alunno e sulla sua condotta. In particolare, attraverso la descrizione del caso, il docente è sollecitato a riflettere in modo approfondito sul comportamento dell'alunno e sulla sua storia migratoria, nonché sulle azioni educativo-didattiche già messe in atto dal corpo docente. Nello specifico è richiesto di indicare se queste ultime sono state adeguate o meno, cosa è stato funzionale e cosa si potrebbe migliorare (v. Scheda operativa n. 1, p. seguente).

Questa prima parte di formazione, sia in presenza che a distanza, ha avuto un duplice scopo.

Ha permesso ai docenti di acquisire tutte le nozioni per poter inquadrare l'alunno con disagio da migrazione, le sue caratteristiche, le sue difficoltà (linguistiche e non) ma anche la possibilità di iniziare ad elaborare nuove strategie. Ai formatori, che hanno letto le schede operative compilate dai docenti, ha dato la possibilità di rendersi conto delle specificità dei casi

Sezione 1 – Informazioni preliminari

Età dell'alunno

Provenienza

Tempo di permanenza in Italia

Scolarità pregressa/eventuali interruzioni nella frequenza scolastica nel paese d'origine e/o in Italia

Descrizione percorso migratorio (se conosciuto): permanenza in altri Paesi o altre città italiane/ritorno nel paese d'origine/spostamenti

Precedenti contatti con servizi socio-sanitari? Se sì quali?

Sezione 2 – Descrizione del caso

Descrizione del contesto (scuola-classe)

Relazioni con gli adulti

Relazioni con i pari

Comportamenti osservati (comportamenti emergenti, specificare se continui o sporadici, specificare se si presentano in determinati momenti della giornata, eventuali situazioni scatenanti)

Sezione 3 – Altre informazioni ritenute utili

(p.es. famiglia, gruppi frequentati, attività extrascolastiche, altro)

Sezione 4 – Strategie in atto. Punti di forza e criticità

Scheda operativa n. 1

problematici, di quali difficoltà fossero concretamente portatori e con quali strumenti potervi far fronte. Ricordiamo, infatti, che la possibilità di avere a disposizione un'équipe di formatori multidisciplinare ha permesso di rispondere in modo sempre diverso, quasi sartoriale, alle peculiarità del singolo caso portato alla loro attenzione.

Successivamente a questa prima parte di attività, il percorso si è sdoppiato: i quaranta docenti partecipanti sono stati

suddivisi in due gruppi da venti, a loro volta distinti in sottogruppi omogenei a seconda della tipologia di *caso* sulla quale volevano lavorare. Gli incontri hanno assunto, infatti, un taglio laboratoriale, per cui si è reso necessario un lavoro in piccoli gruppi al fine di permettere una maggiore possibilità di scambio tra docenti e favorire il confronto reciproco, cosa impossibile in una unità dalle dimensioni allargate.

4° incontro

Strumenti e tecniche per un clima di classe positivo e inclusivo in contesti interculturali.

Il metodo autobiografico (dott.ssa Caterina Benelli e dott. Carlo Battaglia).

Nel corso del quarto incontro, riguardante la scrittura autobiografica, i partecipanti hanno potuto sperimentare in prima persona la metodologia al fine di farla propria. Durante le lezioni sono emerse molte competenze possedute dai docenti, alcuni dei quali già formati a tale metodologia di lavoro, ma che non l'avevano mai utilizzata in classe. Grazie all'incoraggiamento dei formatori, tali insegnanti hanno deciso di adottarla nelle proprie aule con ottimi risultati.

La quinta e ultima lezione, invece, si è concentrata sulla trattazione dei casi specifici attraverso la presentazione dei propri alunni *difficili* da parte dei docenti.

Prima dell'ultimo incontro, i rappresentanti dell'Ufficio Scolastico Territoriale, dell'Ufficio Immigrazione del Comune di Prato e i formatori, con i quali si è proposto un eventuale intervento mirato nelle scuole per i casi più difficili da gestire, si sono incontrati nuovamente al fine di esaminare le schede pervenute dal lavoro di formazione a distanza sui diversi casi illustrati dai docenti e suddividere questi ultimi in due gruppi per l'ultimo incontro in presenza.

Infatti, l'ultimo incontro ha trattato nello specifico i casi portati dai docenti; per snellire il lavoro e fornire strumenti utili e pratici i corsisti sono stati suddivisi in gruppi diversi⁴ in base alla problematica riportata. Per esempio, i casi di comportamento oppositivo o aggressività sono stati messi nello stesso gruppo di lavoro, diverso da coloro che presentavano, ad esempio, bambini manifestanti silenzio o mutismo selettivo. Questo al fine di dare

⁴ L'attività si è svolta in piccoli gruppi di 4-5 persone omogenei per problematica (ad esempio comportamento oppositivo, manifestazioni aggressive o autolesioniste, mutismo selettivo, introversione, ecc.).

una risposta il più possibile mirata alle problematiche evidenziate dai docenti e permettere il confronto reciproco.

5° incontro

Segnalazione del caso e interventi. Servizi sociali del Comune di Prato (dott.ssa Angela Vignozzi e dott.ssa Noemi Imprescia).

I casi nelle scuole pratesi: presentazione dei propri casi da parte dei docenti.

Ipotesi di gestione dei casi, risorse, strategie e strumenti di lavoro (dott.ssa Barbara Mamone e dott.ssa Giulia Almagioni).

Lo studio dei casi ha consentito di dare centralità da una parte all'alunno, dall'altra alle azioni e strategie dell'insegnante. Lo sguardo multidisciplinare dei formatori ha permesso di leggere e orientare le strategie più idonee. L'incontro è stato particolarmente importante in quanto i docenti hanno potuto illustrare e lavorare sul proprio caso o su un caso simile al proprio, al fine di confrontarsi su problematiche simili ed elaborare strategie efficaci.

La metodologia utilizzata durante l'incontro è stata la seguente:

- discussione dei casi singoli all'interno del piccolo gruppo e scelta del caso più rappresentativo (caso emblematico);
- compilazione della griglia SWOT, riflessione sugli strumenti educativo-didattici più idonei da attivare, analisi delle risorse e relative motivazioni.

Dall'incontro è scaturita, con l'aiuto degli esperti, una proposta progettuale, che ciascun docente ha successivamente elaborato in équipe al fine di rispondere nel modo più adeguato alla problematica del proprio alunno.

Formazione a distanza – seconda parte

La seconda parte della formazione a distanza si è svolta attraverso la compilazione di una scheda di riflessione sul caso (da effettuare individualmente, con i colleghi di classe o con l'*équipe* docente).

Il lavoro si è concentrato nuovamente sulla descrizione del caso, ora più approfondita anche sulla base delle conoscenze teorico-pratiche acquisite durante il corso.

Tra gli strumenti utili al fine di riflettere sul caso ed elaborare strategie utili è stato proposto il metodo di analisi SWOT, su cui i docenti si sono potuti esercitare durante l'ultima lezione formativa.

Scopo del lavoro era elaborare una o più strategie di intervento sul caso specifico e metterle in atto in classe.

La *Scheda di riflessione sul caso* ha previsto i seguenti punti di riflessione.

1. Descrizione del caso in breve

Descrivere brevemente il problema in 4-5 righe, compresi i dati dell'alunno (età, classe, nazionalità, livello di lingua italiana posseduto).

2. Analisi delle risorse attraverso la SWOT

Come durante l'ultimo incontro in presenza, utilizziamo lo strumento SWOT per analizzare ciascuno il proprio caso specifico.

Attraverso questo tipo di analisi si ha l'opportunità di avere diversi punti di vista:

FATTORI INTERNI / ESTERNI

Punti di forza e debolezze sono fattori interni, riguardano esclusivamente le tue attività e il tuo modo di agire, in classe, nella relazione diretta con l'allievo, con gli altri insegnanti, con la dirigenza, a partire dalle proprie caratteristiche personali, professionali e culturali.

Opportunità e minacce sono fattori esterni. Tutto quello che riguarda la relazione tra la scuola e l'esterno ovvero gli altri servizi, le risorse sul territorio, la famiglia, la comunità di appartenenza, il panorama "politico".

FATTORI POSITIVI / NEGATIVI

Punti di forza e opportunità sono le notizie positive, sono le cose buone, le abitudini da mantenere e coltivare.

Debolezze e minacce sono ostacoli, da superare o da ridimensionare. Magari, possibilmente, da trasformare in punti di forza e opportunità.



3. Identificazione del problema e formulazione della domanda

Definire qual è l'obiettivo o gli obiettivi che ci proponiamo, cosa vogliamo ottenere.

Tenere presente che più l'obiettivo è specifico, preciso e poco generico, più sarà facile contestualizzare e trovare strategie adeguate.

4. Strategie che si potrebbero mettere in atto

A partire dagli strumenti e dalle metodologie sperimentate durante la formazione, definire quali strategie o metodi si prediligono in riferimento al caso problematico, descrivendone le motivazioni (perché e come utilizzare quella metodologia) e cosa ci si aspetta di poter ottenere.

Questo *esercizio* ci serve per mettersi in prospettiva, si tratta di una riflessione sui vari strumenti, per capire meglio quale sarebbe più utile per trattare il caso.

5. Metodologia/ Strumento scelto per l'intervento

Metodo autobiografico, Facilitazione linguistica, Mediazione etnoclinica, Altro: per es. attività scolastiche o extrascolastiche già presenti sul territorio o a scuola, mediatore linguistico, colloquio psicologico o etnopsicologico, supervisione pedagogica o antropologica, attività o laboratori di altra natura.

- Perché ho intenzione di scegliere questo strumento e come posso utilizzarlo?
- Cosa mi aspetto, cosa penso di poter ottenere?
- Note/osservazioni personali.

4. Terza fase: interventi mirati

Successivamente e solo per chi ha ritenuto di non essere riuscito ad arrivare ad un miglioramento della problematica con gli strumenti fino a quel momento proposti è stato possibile richiedere un ulteriore intervento mirato e specifico sul caso da parte degli esperti.

La scelta dell'intervento da parte delle scuole si è concentrata soprattutto su tre tipologie: interventi di scrittura autobiografica, didattica per l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda, intervento di mediazione etnoclinica.

Le situazioni più complesse su cui si è potuto intervenire sono state nove mentre per tutti gli altri casi i docenti sono riusciti a porre in campo autonomamente modalità e strategie innovative ed efficaci.

4.1 Dalle “braccia” al “cuore”

Nell’ammettere la necessità di aiuto vi è insita la disponibilità da parte degli insegnanti ad accogliere e la volontà di “rimbocarsi le maniche”, lavorando per il bene dell’alunno, per contribuire ad un suo seppur minimo miglioramento. Tale consapevolezza è sempre stata ben presente nella mente di chi ha predisposto, co-costruito e partecipato a vario titolo al progetto. L’intera rete territoriale di cui si è parlato nell’introduzione è stata partecipe e in accordo con tale volontà e con la via che si stava tracciando.

La strada è e sarà ancora lunga, ne siamo consapevoli. Questo è un primo e importante passo per il nostro territorio.

Metodologie inclusive nelle scuole plurali

Capitolo 4 | 1. Genesi di un percorso inclusivo e partecipativo a scuola | 1.1 Sulla formazione | 2. La progettazione | 2.1 Progettare un laboratorio autobiografico | 2.2 Entrando in classe... in una scuola primaria | Appendice | A.1 Un percorso autobiografico in classe | A.2 Laboratorio narrativo e autobiografico: *Videochiamata a una professoressa* | Bibliografia di riferimento

[◀ Sommario](#)

1. Genesi di un percorso inclusivo e partecipativo a scuola

Il capitolo qui presentato è il risultato e, ancor più, il frutto di un lavoro di co-progettazione dell'azione formativa e di analisi di un percorso esperienziale-sperimentale svolto durante l'anno scolastico 2019-20 in alcune classi delle scuole primarie e secondarie di primo grado del territorio pratese. All'interno del progetto sono stati realizzati percorsi laboratoriali in un tempo precedente alla pandemia da Covid-19 dove era ancora possibile sperimentare in classe, dal vivo, in *carne e ossa*, metodi e strumenti partecipativi per l'inclusione degli alunni difficili e portatori di disagio da percorso migratorio. Vedremo nel corso dell'esperienza nei cinque istituti scolastici che il disagio in classe è presente in maniera più diffusa e talvolta non così visibile. Il percorso laboratoriale nelle classi si è concluso nel dicembre 2019, pertanto la fase successiva è stata dedicata alle valutazioni e all'analisi dei risultati raggiunti in collaborazione con insegnanti, Cabina di regia e con tutti i professionisti implicati nel progetto di sperimentazione che sono anche le autrici e l'autore di questa specifica parte del volume.

* Il contributo è stato progettato da chi scrive in stretta collaborazione con Carlo Battaglia, Marta Bosi e Teresa Ramunno. Ai fini delle esigenze accademiche, segnaliamo che: il paragrafo 1 è stato scritto da Caterina Benelli, il sottoparagrafo 1.1 da Carlo Battaglia, il paragrafo 2 da Caterina Benelli e Teresa Ramunno e infine, Marta Bosi è autrice dell'appendice.

Il progetto ha visto il gruppo di lavoro – coordinato da chi scrive – coinvolto in fasi diverse e in sinergia per ragionare sulle dinamiche formative e trasformative nonché sui cambiamenti degli alunni portatori di disagio che richiedevano un maggiore supporto ai fini dell'inclusione per il benessere in classe.

Il nostro obiettivo, in quanto esperti di metodologie narrative e autobiografiche chiamati a rispondere alla sfida dell'inclusione degli alunni portatori di fragilità in classe, comportava non solo l'attivazione del laboratorio per la partecipazione degli studenti considerati portatori di disagio da percorso migratorio, ma soprattutto il coinvolgimento dell'intero gruppo classe che si faceva portatore e attivatore di dinamiche relazionali inclusive, partecipative e cooperative (Striano 2010). E così è stato.

Il tema dell'inclusione nel nostro sistema educativo è al centro del processo di trasformazione che ha coinvolto la nostra società e le sue istituzioni educative negli ultimi decenni: una scuola che si è trasformata in un sistema finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona nel rispetto delle differenze, delle peculiarità e dell'identità di ciascuno (Benelli 2020).

Una scuola che accoglie e che facilita percorsi di scambio di metodologie ed esperienze, di pensieri e di culture ha un ruolo di «laboratorio di inclusione sociale» con l'obiettivo di realizzare un esercizio di partecipazione e di cittadinanza attiva. Per favorire il percorso formativo, la crescita intellettuale e affettiva dello studente, l'ambiente si caratterizza nella direzione di una scuola come comunità che mira alla crescita di tutti i suoi membri prendendosene cura (Michelini 2006). L'attivazione di progetti mirati sempre più al recupero delle dimensioni di ascolto e di conoscenza degli studenti, alle iniziative dirette al riconoscimento delle differenze, facilitano una nuova funzione sociale della scuola e, insieme, un diffondersi della cultura pedagogica attenta alla soggettività, all'esperienza relazionale nei processi di apprendimento, all'idea di formazione come realizzazione e sviluppo della persona umana.

Nella parte di nostra competenza denominata *Metodologie inclusive nelle scuole plurali*, daremo conto del percorso in tre tappe che rappresentano le specifiche azioni svolte dal gruppo di lavoro:

1. la genesi di un progetto inclusivo e partecipativo, a cura della scrivente con un contributo di Carlo Battaglia;
2. la progettazione di percorsi laboratoriali a misura di classe, curata con Teresa Ramunno;

3. la sperimentazione nella classe IIIIG (secondaria di primo grado) dell'istituto comprensivo "Filippino Lippi" di Prato, curata da Marta Bosi.

Il metodo narrativo e autobiografico ha rappresentato il *terzo asse* di riferimento scelto e voluto dalla direzione dell'istituto scolastico e dalle insegnanti dopo la formazione iniziale promossa dalla Cabina di regia per rispondere in maniera più ampia e articolata ai disagi presenti nelle classi delle scuole pratesi. Facciamo un passo indietro.

Il Comune di Prato, in particolare i servizi educativi, hanno già sperimentato e utilizzato l'approccio narrativo e autobiografico nelle scuole dell'infanzia e primarie del territorio all'interno del progetto, nato nel 2011 e tutt'oggi attivo: *Conoscersi per stare bene insieme. Un percorso tra scuole in rete per riflettere e praticare l'educazione interculturale*¹.

Tale metodologia formativa ha rappresentato un approccio privilegiato per attivare e sperimentare pratiche di inclusione in classe attraverso la costruzione e la realizzazione di un laboratorio creato su misura nelle classi coinvolte e per gli alunni con la partecipazione irrinunciabile e determinante delle insegnanti delle classi: proprio quelle insegnanti che avevano individuato nel metodo autobiografico, durante la formazione, una pratica utile e utilizzabile per l'inclusione in classe di quegli studenti difficili e problematici².

Come è nato il progetto? Quali i bisogni delle scuole pratesi?

Premessa indispensabile. Prato è una città che da un punto di vista sociale si è distinta per l'immigrazione nazionale prima e internazionale poi. Una città che ha investito sulle politiche sociali ed educative prendendosi sempre cura delle giovani generazioni attraverso la sperimentazione di strumenti di integrazione con protocolli di intesa per l'inclusione scolastica di tutte le scuole del territorio. Ricordiamo il S.I.C. (Scuola Integra Culture)³, protocollo già citato nella parte I del testo e che, assieme ad

¹ Per approfondimenti si guardi in: <<http://www2.comune.prato.it/scuola/pagina803.html>>, consultato il 30/09/2020. Al progetto ho preso parte nell'area della sperimentazione con la narrazione autobiografica, in qualità di docente di Pedagogia ed esperta in metodologie autobiografiche. Alla sperimentazione e modellizzazione dell'intervento ha collaborato l'educatrice M. Pavani.

² Gli istituti scolastici pratesi coinvolti nel percorso laboratoriale autobiografico sono i seguenti: "Le Fonti", "Marcocci", "Don Milani", "F. Lippi", "I. Calvino".

³ Per approfondimenti sul S.I.C., Protocollo Provinciale del 2007, si guardi *supra*, il cap. 1 della Cabina di regia, p. 4.

altri interventi significativi, hanno sviluppato pratiche di integrazione in maniera capillare nelle scuole con corsi di formazione rivolti agli insegnanti, ha reso la città di Prato all'avanguardia nei programmi di inclusione. Una città, appunto, con una postura tesa al raggiungimento delle competenze linguistiche come sistema migliore per l'acquisizione dell'italiano e, dunque, di una migliore inclusione di tutti gli studenti provenienti da varie aree geografiche. A tale proposito Marta Bosi, docente di italiano nella scuola secondaria dell'istituto comprensivo "Filippino Lippi" e preziosa collaboratrice del testo qui presentato, racconta:

Mi occupo dell'inclusione dei ragazzi stranieri nell'istituto comprensivo "Filippino Lippi" a Prato e insegno Italiano come seconda lingua in una scuola media dove i ragazzi stranieri di prima e seconda generazione sono il 50%. Nella scuola dell'infanzia del nostro istituto comprensivo i bimbi stranieri iscritti sono già il 75%, di cui l'80% cinesi. Il flusso di genitori stranieri, per la maggior parte cinesi, che chiedono l'iscrizione alla scuola italiana è continuo e le scuole pratesi non sono in grado di soddisfare tutte queste richieste per mancanza di posti, per cui molti bambini non riescono ad accedere alla scuola dell'obbligo e alla scuola per l'infanzia. Ci sono poi scuole, come la nostra, vicino al quartiere di *Chinatown* di via Pistoiese, in cui abbiamo questa alta incidenza di presenza di alunni cinesi, mentre altre scuole a Prato, hanno numeri più contenuti.

A proposito del modello di intervento nelle scuole per alunni stranieri la docente Marta Bosi aggiunge:

Da 3-4 anni a questa parte, la presenza degli alunni cinesi nelle classi delle Lippi è aumentata arrivando a 10-12 per classe con 3 o 4 alunni appena arrivati dalla Cina in diversi momenti dell'anno. Tra questi, ci possono essere studenti in evidente difficoltà come i ragazzi di 14 anni che hanno già espletato l'obbligo scolastico in Cina nei 7 anni di scuola (che corrispondono alla nostra primaria e secondaria di primo grado) e devono iscriversi alla secondaria di primo o di secondo grado per assolvere l'obbligo scolastico fino ai 16 anni. Molti di questi adolescenti subiscono il processo migratorio contro la loro volontà, perché sono costretti a lasciare i parenti che li hanno cresciuti e le loro amicizie per venire in Italia, per andare a vivere da genitori che spesso non conoscono, che spesso non hanno tempo per stare con loro perché sono sempre in fabbrica, per cui sono soli. Alcuni di loro sono adolescenti o bambini arrabbiati o alcuni di loro si chiudono a riccio, alzano delle barriere psicologiche inconsce rifiutando di integrarsi e di apprendere l'italiano: sono gli alunni silenti o quelli arrabbiati. Tutti gli insegnanti di Prato hanno avuto alunni silenti, che non parlano, che si nascondono, che spesso dormono. Troppo spesso li lasciamo dormire.

Adesso sono in aumento i casi di alunni stranieri che manifestano palesemente il loro disagio con comportamenti violenti, autolesivi, di sfida, di rottura e aumenta il numero di bambini che classifichiamo come BES, cioè con Bisogni Educativi Speciali che spesso hanno bisogno non tanto di una diagnosi, ma di una rete di servizi sul territorio dai servizi sociali, alla riabilitazione, che hanno sete di contesti educativi accoglienti e di riferimenti educativi significativi dopo la scuola. Nelle nostre classi oltre a questi alunni adolescenti di Livello Iniziale, ci sono la maggior parte di alunni di seconda generazione, che sono nati in Italia. Alcuni sono stati cresciuti dai parenti in Cina e sono tornati in IV o V classe della scuola primaria, altri sono cresciuti a Prato e hanno frequentato le nostre scuole. Tra questi alcuni parlano anche il dialetto pratese, ma la maggior parte non riesce ad acquisire un livello A2 nonostante abbiano frequentato più di 4-5 anni di scuola in Italia. Questo significa che loro non hanno accesso alla lingua dello studio: non capiscono le lezioni, non comprendono il testo dei libri scolastici, ma nemmeno un giornale, un telegiornale o un film, non sanno esprimersi e partecipano solo in parte alle attività scolastiche.

Ed è proprio a quegli alunni silenti, ritirati, isolati e talvolta arresi che abbiamo diretto l'intervento laboratoriale nelle cinque classi coinvolte nella sperimentazione. Una problematica che non riguarda soltanto la classe in questione né tantomeno le scuole pratesi, ma che coinvolge un numero significativo di giovani generazioni in contesti nazionali e internazionali. In questa parte del testo le assumiamo come problematiche rilevate anche dalle scuole pratesi in merito ai disagi da percorsi migratori e alle conseguenze di una difficile relazione in classe tra studenti ritirati e nelle dinamiche relazionali di tutti. Le classi della scuola odierna sono lo specchio di una società complessa sempre più in difficoltà nella gestione delle dinamiche relazionali e sovente abitata da atteggiamenti di chiusura. L'isolamento e il ritiro sociale sono comportamenti rintracciabili tra le giovani generazioni e analizzati in ambito psico-pedagogico e neuropsichiatrico; aspetti che richiamano un clima socio-culturale di un tempo storico vissuto sempre più attraverso la virtualità e sempre meno nella relazionalità, in carne e ossa. Le motivazioni, come possiamo comprendere, sono molto più complesse e richiedono uno spazio di approfondimento adeguato. In questo elaborato facciamo soltanto riferimento ad alcuni studi che affrontano le tematiche dell'isolamento e del ritiro sociale attraverso una lente multidisciplinare e che richiede la necessità di opportuni approfondimenti (Crepaldi 2019; Parsi 2017; Recalcati 2011, 2019; Galimberti 2007; Serra 2013; Borgna 2027; Bauman 2002, 2007).

Tornando alle classi degli istituti scolastici del territorio pratese, nel corso del 2017-18, tra le problematiche individuate, erano segnalati disagi prevalentemente derivati dal difficile inserimento degli alunni provenienti in prevalenza dall'area cinese con un percorso migratorio complesso, multiforme e spesso connotato da situazioni traumatiche. Una condizione rilevata in particolare negli ultimi quattro anni quando, nelle scuole del territorio, da una media di poche unità di alunni stranieri, nelle classi sono triplicate le presenze di situazioni complesse con la particolarità di alunni appena arrivati dalla Cina e con basse competenze linguistiche. Il flusso delle iscrizioni nelle scuole italiane degli studenti cinesi è significativa e si sviluppa in diversi momenti dell'anno scolastico, così che gli istituti non riescono sempre a soddisfare tali richieste. Ricordiamo che molti alunni subiscono il processo migratorio contro la loro volontà lasciando amicizie e punti di riferimento per venire in Italia per poi, una volta arrivati, vivere in solitudine e in assenza dei genitori occupati nel lavoro delle fabbriche. Una complessità non soltanto legata al disagio da percorso migratorio che si evidenzia anche attraverso comportamenti in classe di isolamento, ritiro sociale e di atteggiamenti aggressivi: condotte contrapposte ma rintracciabili – certamente – nell'area del disagio da percorso migratorio e tra le esternazioni più profonde del disagio giovanile. Alcuni studenti mostrano dissenso, scontento, arrabbiatura e talvolta – a detta dei docenti – dormono in classe alzando quelle barriere psicologiche e relazionali che impediscono l'integrazione e l'apprendimento anche della lingua italiana. Molti sono nelle scuole pratesi gli alunni silenti, chiusi nel loro mondo così difficile da intercettare. Sono alunni che spesso sono ignorati, lasciati nella loro solitudine, nella vergogna e in uno stato di isolamento.

Progettare una scuola inclusiva e attenta all'integrazione è una possibile risposta ai bisogni di un territorio – come quello di Prato – che vede nell'istituzione scolastica un luogo che accoglie la persona con i bisogni, le risorse, i sentimenti e i saperi, per consentire una crescita e uno sviluppo dell'identità.

La progettazione partecipata interistituzionale, oltre a rispondere alle problematiche dichiarate dalle istituzioni scolastiche, ha consentito l'attivazione di un percorso di sviluppo di un territorio e di una comunità che si confronta su pratiche di integrazione e di inclusione sociale dalle emergenze in classe. La scuola, come la società, è una realtà sempre più complessa e necessitante di interventi di rete in concertazione con il territorio per la sperimentazione di buone pratiche di integrazione

in classe tra studenti e soprattutto tra professionisti che vi operano. Il progetto ha previsto una prima fase di formazione al personale docente su metodologie per interventi di supporto e di inclusione in classe e, in seguito, di intervento specifico in classe con gli stessi insegnanti alla presenza di esperti e di supervisione sulle situazioni di disagio in classe per sperimentare strategie inclusive. L'attivazione di spazi formativi rivolti primariamente ai docenti diventa un percorso necessario che consente una profonda revisione dei modelli di formazione e, al contempo, di disegnare nuove tipologie di percorsi formativi con un sapere empiricamente situato, indispensabile alla costruzione e all'uso di conoscenze e di competenze. La finalità è quella di raggiungere una scuola che rifletta sempre più in profondità sui processi di relazioni quotidiane tra insegnanti e allievi acquisendo consapevolezza dei processi comunicativi e relazionali, che costituiscono il loro agire pedagogico e didattico.

Per rispondere al problema e all'emergenza dell'istituto comprensivo sulla questione del disagio in classe degli alunni con percorso migratorio, un gruppo di docenti e insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado ha organizzato, assieme alla scrivente, in qualità di esperta psicopedagogista in ambito narrativo e autobiografico, un percorso di quattro incontri in classe con finalità di tipo partecipativo, inclusivo, conoscitivo e cooperativo con la creazione di un prodotto finale co-costruito da consegnare alla scuola su come stare meglio e bene a scuola.

Tutto prende forma dalla formazione proposta e attivata nel corso del 2018, che rispondeva ai bisogni dei docenti proponendo un aggiornamento sul disagio degli alunni migranti e al bisogno di confronto con esperti sulle difficoltà nella gestione di classi sempre più eterogenee con alunni stranieri problematici. Inoltre, la proposta di metodologie da sperimentare subito in classe, diventava una strada percorribile e rispettosa dei *desiderata* delle scuole pratesi.

Con queste premesse è stato attivato il corso di formazione per conto dell'Assessorato del Comune di Prato, dall'Ufficio scolastico provinciale di Prato, in collaborazione con un ricercatore dell'Università Ca' Foscari di Venezia, con fondi europei e includeva l'Ufficio scolastico provinciale, l'Assessorato del Comune di Prato, le ASL, l'Università, i Servizi Sociali, il privato sociale⁴.

⁴ Cfr. *infra* cap. 5, *ALC-S: l'apprendimento linguistico cooperativo stratificato nelle classi plurali* di A. Pona e A. Viani.

Il lavoro di rete, attraverso la Cabina di regia, in tutte le fasi del percorso, ha supportato l'intera impalcatura del progetto attraverso un monitoraggio in itinere fino alla valutazione finale che ha visto l'organizzazione di un convegno e di una pubblicazione del progetto sperimentale di «inclusione diffusa» nel territorio pratese.

Grazie alla partecipazione del gruppo di lavoro avviata con la fondamentale presenza del collega Carlo Battaglia, la cui attenta e acuta riflessione è presente in una scheda al margine del paragrafo, il progetto ha dunque avuto, nel corso del 2019, una prima fase di formazione su tematiche diverse e definite dalla Cabina di regia in base ai bisogni delle istituzioni scolastiche coinvolte. Una formazione sulle emergenze neuropsichiatriche infantili/giovanili, sull'etnopsicologia, sulla psicopedagogia e sulla glottodidattica al fine di co-costruire interventi specifici nelle classi definite e selezionate con i dirigenti e con i docenti degli istituti scolastici intervenuti durante la giornata formativa. Il mio compito è stato quello di organizzare un percorso laboratoriale in classe di tipo narrativo e di orientamento autobiografico per l'inclusione dei bambini e dei ragazzi con problematiche di isolamento e di esclusione a causa principalmente – ma non solo – di disagio di tipo migratorio. L'intervento nel gruppo classe ha permesso di affrontare e prenderci cura di tematiche importanti per l'intera classe con una particolare attenzione agli alunni a rischio di isolamento sociale.

Nella pratica educativa e didattica, la narrazione di sé e la scrittura autobiografica può rivelarsi come una possibile via, un itinerario per dare voce a quei silenzi, a quei disagi profondi derivati da traumi da percorsi migratori oppure da disagi evolutivi sempre più visibili ed evidenti nelle classi delle scuole odierne. Inoltre, nell'attuale era digitale, la scrittura va assumendo un ruolo *altro*, anche per i bambini e i ragazzi, un ruolo da avvicinare per essere compreso, in una rete di linguaggi e testi differenti: i ragazzi oggi leggono e scrivono? E che ruolo attribuiscono a queste pratiche? È un luogo comune pensare che oggi bambini e ragazzi non scrivano e non leggano più: quanto vi è di vero? La scrittura può essere per gli adulti una proficua occasione di autoformazione, allo stesso tempo essa racchiude risorse preziose a qualsiasi età, anche con bambini e ragazzi che, attraverso l'operazione di scrittura di tracce di sé, si connettono con la propria interiorità e – al contempo – si avvicinano con maggiore attenzione e cura alle storie degli altri (Benelli-Bennati-Bennati 2019).

Tra queste, la classe terza dove insegna italiano Marta Bosi, è stata l'esperienza che abbiamo deciso di prendere in esame e raccontare, analizzare e restituire in questo volume grazie soprattutto all'impegno della professoressa Bosi e dei ragazzi della IIIG che hanno accolto la sfida dedicando un tempo e uno spazio al progetto *La scuola che vorrei* per rispondere, assieme, all'istanza sempre più urgente di una scuola più vicina alle urgenze, alle necessità di nuovi studenti e di classi sempre più eterogenee e abitate da complessità e talvolta da fragilità.

Il laboratorio *La scuola che vorrei* è stato realizzato attraverso il dispositivo della narrazione autobiografica con l'obiettivo di facilitare l'emersione di tracce di sé per raccontare e per condividere in classe aspetti meno conosciuti di sé e, al contempo, ascoltare le storie degli altri, composte di elementi di differenza, di ricchezza (Demetrio 1998, 2003, 2012). L'utilizzo di canali comunicativi motivanti per gli studenti ha permesso di attivare un modello inclusivo di co-costruzione di prodotti narrativi e autobiografici.

Le prospettive narrative si pongono oggi come uno degli scenari più interessanti e innovativi nella ricerca educativa. Presupposto teorico fondamentale è, infatti, il riconoscimento del valore individuale e irriducibile della persona attraverso l'opera di centratura sul sé. In questa prospettiva l'individuo in formazione può sentirsi riconosciuto e valorizzato e può mettere in atto risorse aggiuntive per migliorare la propria condizione, riguadagnare il gusto di vivere, ritrovare motivazioni nel vivere quotidiano (Favaro 2011; Fiorucci-Catarci 2015; Fiorucci-Pinto-Minerva-Portera 2017).

Tutto ciò attraverso un percorso di accompagnamento che trova nella scrittura, nella video-narrazione, un momento fondamentale e necessario. Infatti, ripensare ad alcuni passaggi della propria biografia scolastica, ha permesso alla classe di confrontarsi, di ascoltarsi, di ritrovare i nodi di senso della propria esperienza scolastica dai quali ripartire per una rinnovata progettazione di sé, anche sul tema della scelta scolastica per la scuola secondaria di secondo grado.

Tra gli strumenti utilizzati indichiamo:

- cartografia sulla storia della propria traiettoria scolastica.
- video-interviste a familiari e amici sulle biografie formative.
- ricettario per una scuola migliore.
- organizzazione e restituzione finale.

Ai fini della restituzione finale, fase strategica, passaggio nodale e determinante del percorso laboratoriale, è stata la realizzazione di un video costruito dai ragazzi con la guida dei docenti coinvolti nel progetto. Una fase di analisi e di valutazione condivisa che ha visto anche la collaborazione di un'esperta che, con gli studenti, ha curato la parte editoriale del prodotto il cui titolo è: *Videochiamata ad una professoressa. La scuola che vorrei* con una restituzione finale ispirata dalla nota *Lettera ad una professoressa* della Scuola di Barbiana.

Cambiano i tempi, si evolvono gli strumenti di comunicazione in classe con le giovani generazioni ma, a distanza di oltre cinquant'anni, don Lorenzo Milani, il priore di Barbiana, riesce ancora ad interrogarci sul tema dell'inclusione. In una classe interculturale ed eterogenea con situazioni di forte complessità, la didattica laboratoriale di tipo narrativo e autobiografico, si presenta come occasione per dare voce ai disagi e ai desideri di una scuola inclusiva, più a misura di tutti. Una seconda tipologia di restituzione, oltre al prodotto video, è data dalla pubblicazione di un testo realizzato collettivamente grazie alla collaborazione della casa editrice Anthology Digital Publishing che ha ospitato questo lavoro all'interno della nuova collana "Plural Perspectives"⁵ per dare più spazio alla riflessione di un intervento di inclusione stratificato: in classe, con le famiglie, tra le istituzioni locali e nel territorio che sempre più richiede momenti di scambio, di racconti e di riflessioni su storie che narrano le differenze e, al contempo, la ricchezza della sperimentazione dell'inclusione reale, a partire proprio dalle aule scolastiche. Una scuola come laboratorio di accoglienza di tutti, nessuno escluso.

La restituzione dei due prodotti finali ha assunto anche la funzione di strumenti di orientamento narrativo (Batini-Giusti 2008) alla maggiore consapevolezza delle scelte scolastiche successive, trattandosi di una classe terza di una scuola secondaria di primo grado.

1.1 Sulla formazione

Può sembrare normale che la Cabina di regia di un progetto decida un corso di formazione per insegnanti sul metodo autobiografico. Eppure, c'è qualcosa di stridente: «cabina di regia» e «autobiografia» sono termini che evocano immagini antitetiche.

⁵ Si guardi in <<https://anthologydigitalpublishing.it/collana/plural-perspectives/>>. La neonata collana "Plural Perspectives", diretta da chi scrive, ha l'intento di ospitare ricerche, esperienze e progetti volti all'inclusione, alla pluralità.

Il primo sottolinea la dimensione tecnica della progettazione, e in particolare della progettazione interistituzionale: preso a prestito dagli *studios* cinematografici, richiama un luogo pieno di sofisticati macchinari, di led intermittenti e di sincronizzazioni meccaniche. Coerente con cotanta tecnologia, il linguaggio della progettazione sfoggia il proprio rigore, compiacendosi di coloriture economicistiche: «finalità, obiettivi, risorse, strumenti... E mi raccomando: valutare! Misurare! Gli obiettivi devono essere mi-su-ra-bi-li; altrimenti, di che stiamo parlando?».

Inoltre, «cabina di regia» non richiama solo il fascino della tecnica, ma anche la dimensione del potere: se le suggestioni cinematografiche della parola «regia» potrebbero evocare velleità artistiche, l'etimologia latina non lascia dubbi: si parla di direzione e di comando.

Che c'entra, con questo spazio di tecnica e di potere, l'autobiografia? Qui, siamo nel mondo delle cose talmente naturali e semplici, da apparire perfino banali: metterci in cerchio e raccontarci la nostra storia, una cosa vecchia quanto il mondo. E non ci interessa indagare, interpretare, trovare significati nascosti; nei nostri racconti non siamo neppure nobilitati, come lo è la psicoanalisi, dalla ricerca di un trauma originario, di un accadimento lontano che spieghi causalmente il tutto, in omaggio al modello meccanicistico, compatibile con la razionalità tecnica. Anzi: nel racconto autobiografico, neppure ci interessa sapere se la storia sia proprio vera; per di più, laddove qualcuno, durante lo scambio di racconti, iniziasse a esprimere concetti, a teorizzare, a spiegare, o – addirittura! – a valutare, allora alzeremmo un sopracciglio (ché di più non abbiamo il potere di fare, sui discorsi altrui): forse non ci siamo spiegati bene – diremmo – bisogna solo raccontare e ascoltare, per il solo gusto di farlo, tutto qui.

Parlare di narrazione autobiografica in un contesto di progettazione (e nella sua cabina di regia) mi provoca quindi sempre un certo disagio: mi sento come se entrassi in un ristorante elegante con scarponi infangati e abiti laceri dopo una passeggiata nella bellezza del bosco; o come se pretendessi di partecipare a un seminario del Politecnico leggendo una fiaba. Il rischio è che questo disagio spinga a ridurre le distanze tra questi due mondi semplicemente adeguando il metodo autobiografico al linguaggio tecnico: un corso di formazione diventerebbe allora solo la sede in cui spiegare il come si fa, in cui si fornisce lo strumento giusto per risolvere ogni situazione. Noi educatori sappiamo bene che, se la tecnica può servire, sicuramente non basta, e comunque non è quella che rende tale il lavoro educativo.

Un sapere tecnico è quello che di fronte a certe situazioni problematiche imprevedute indica le procedure da attivare avendo come riferimento un sistema codificato di strategie risolutive (Mortari 2003, p. 9);

questo approccio, naturalmente, presuppone una certa uniformità delle situazioni da affrontare, o per lo meno la loro riconducibilità a un numero limitato di categorie.

Ma l'elevato tasso di problematicità dell'agire educativo è conseguente al fatto che presenta spesso casi unici, differenti l'uno dall'altro, per i quali non sono disponibili linee precodificate d'azione [...]. L'agire pratico è quello in cui siamo chiamati a prendere delle decisioni per far fronte a situazioni indeterminate (*ivi*, pp. 9-10).

L'imprevedibilità dell'agire umano, riluttante alle classificazioni, richiede non un sapere costituito da rigide categorie, ma

[...] un sapere prassico costituito da indicazioni dal valore probabilistico, che dovrebbero consentire al pratico di agire con saggezza (*ivi*, p. 10).

La saggezza educativa non deriva quindi dall'applicazione di schemi precostituiti alle diverse situazioni, ma dalla capacità di riflettere sulle proprie azioni e di agire riflettendo, nella consapevolezza di essere soggetti unici immersi in relazioni sempre nuove, ma che possono essere lette alla luce delle esperienze passate nostre e della nostra comunità, a patto che queste esperienze siano state oggetto di riflessione condivisa. Formare all'autobiografia non può essere altro, allora, che proporre un'esperienza riflessiva; e questo abbiamo fatto con gli insegnanti, sia pure nella brevità del tempo a disposizione. La speranza è che chi partecipi a un laboratorio formativo colga la bellezza delle storie che ci raccontiamo, poiché solo se le storie ci piacciono, il laboratorio funziona: una volta tanto l'efficacia (totem della razionalità tecnica) è in funzione dell'estetica. L'altro (sia esso un alunno, un utente, un vicino...) a volte è un problema; allora il laboratorio autobiografico può aprire degli spiragli e promuovere un cambiamento, a patto che sappiamo cogliere la bellezza della storia narrata e condivisa. Le storie dei problemi dell'altro possono essere drammatiche, o complicate, o chissà come altro, ma se ascoltiamo attentamente possiamo scoprire che sono in primo luogo delle belle storie; se, come educatori, sapremo condividere questo amore per tutte le storie, avremo innescato un potente motore di cambiamento delle relazioni interpersonali; ovvero, avremo fatto il nostro mestiere. Se ognuno è la propria storia, l'altro cessa di essere un problema, ma prende le sembianze di una narrazione

avvincente e affascinante: se sentiamo questo, abbiamo già cambiato il nostro atteggiamento verso di lui.

2. La progettazione

Fare scuola oggi è un'attività che richiede impegno e passione. Siamo d'accordo con Recalcati che nel suo *L'ora di lezione* (2014) parla di erotica dell'insegnamento, sottolineando che l'insegnante nelle sue lezioni deve se-durre (dal latino *seducere*) gli alunni, riuscendo quindi a portarli con sé, in quel territorio figurato che lui sceglie come luogo fertile per far sbocciare negli alunni il desiderio di apprendere:

Il gesto del maestro – a qualunque livello si esprima, dalla scuola elementare sino all'università –, essendo un gesto che sa trasformare i libri in corpi erotici, che sa rendere il sapere un oggetto che causa il desiderio, agisce allargando l'orizzonte del mondo, trasporta la vita altrove, al di là del già visto e del già conosciuto: la educa nel senso etimologico più radicale.

Su questa stessa linea Daniel Pennac scrive nel suo *Diario di scuola* (2008) che l'insegnante può sentirsi riuscito se è in grado di far percepire ai propri studenti la sensazione dell'esserci nel *qui e ora*, senza distrazioni o divagazioni della mente:

Se voglio sperare nella loro piena presenza, devo aiutarli a calarsi nella mia lezione. Come riuscirci? È qualcosa che si impara, soprattutto sul campo, col tempo. Una sola certezza, la presenza dei miei allievi dipende strettamente dalla mia: dal mio essere presente all'intera classe e a ogni individuo in particolare, dalla mia presenza alla mia materia, dalla mia presenza fisica, intellettuale e mentale, per i cinquantacinque minuti in cui durerà la mia lezione.

A lezioni frontali o comunque interattive che siano condotte con questo slancio e partecipazione occorre alternare una didattica laboratoriale che renda gli studenti protagonisti ancora più attivi nella costruzione delle proprie nuove conoscenze. Nella scuola sono molto utili, ad esempio, i laboratori in cui si applichi la metodologia del *cooperative learning*⁶, che è

⁶ Per approfondimenti cfr. *infra* il testo di A. Pona, A. Viani dedicato all'apprendimento cooperativo, cap. 5.

qualcosa di molto diverso e di più articolato di un semplice lavorare in gruppo; gli studenti, favoriti da un clima relazionale positivo, trasformano ogni attività di apprendimento in un processo di *problem solving* di gruppo, conseguendo obiettivi la cui realizzazione richiede il contributo personale di tutti.

Si stanno anche diffondendo i laboratori di *philosophy for children* che predispongono il pensiero a investigare il senso delle idee preconcepite e delle assunzioni date per scontate ed educano a dialogare con gli altri, imparando a collocarsi nell'altrui punto di vista e a cooperare alla ricerca comune del significato dell'esperienza.

Più recentemente, favorita anche dall'incremento dell'impiego delle nuove tecnologie, si sta ricorrendo alla metodologia della *flipped classroom* o *didattica capovolta* che propone l'inversione dei due momenti classici, lezione e studio individuale: la lezione viene spostata a casa, sostituita dallo studio individuale; lo studio individuale viene spostato a scuola, sostituito dalla lezione in classe dove l'insegnante può esercitare il suo ruolo di tutor al fianco degli studenti.

In effetti nelle metodologie laboratoriali l'insegnante assume il ruolo di facilitatore, di tutor che monitora ed eventualmente corregge e indirizza i processi di apprendimento degli studenti.

Accanto a queste proposte, i laboratori di scrittura autobiografica si pongono nella scuola (ma non solo) con la loro specificità, rifacendosi ai principi teorici che hanno ispirato fra l'altro anche la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, fondata nel 1998 da Duccio Demetrio e Saverio Tutino. Dalla sua nascita la LUA propone corsi di formazione che educino ad una pedagogia della memoria, riscoprendo così l'autobiografia non soltanto come genere letterario, ma anche come metodo di formazione, poiché raccontandosi – a tutte le età – si apprende a lasciare una testimonianza di sé agli altri, a scrivere con più motivazione, a pensare e a riflettere meglio. Chi conduce un laboratorio di scrittura autobiografica deve aver compiuto un percorso almeno triennale per sperimentare il metodo narrativo in prima persona. L'educatore autobiografo facilita lo scrivere, proponendo esercizi, giochi, esperienze creative di carattere narrativo e mentre fa questo alimenta il desiderio verso la scrittura e la lettura, arti strettamente collegate.

Siamo convinte che la metodologia autobiografica debba essere sempre più praticata a scuola, anche perché risponde in particolar modo ai bisogni reali e concreti dei ragazzi. La preadolescenza e l'adolescenza, infatti, sono fasi della vita complesse, nelle quali si sviluppa il processo di ricerca di sé, della propria

identità. Colpisce, in questi anni la crescita fisica di ragazzi e ragazze che non avviene in modo omogeneo e riconoscersi in un corpo che cambia così rapidamente rispetto ai compagni o, al contrario, che sembra restare indietro rispetto agli altri, non è certo un processo semplice. Tra preadolescenza e adolescenza si sviluppa il pensiero astratto: il linguaggio non ha più solo un significato letterale, ma anche un livello figurato. Al grado di maturazione delle capacità logiche e intellettive non sempre corrisponde uno stesso grado di sviluppo della personalità e spesso, infatti, gli educatori (genitori, insegnanti...) possono trovarsi disorientati di fronte a certe reazioni dell'adolescente che talvolta appare maturo ed equilibrato, altre infantile e aggressivo. «L'adolescente cerca di 'inventare' – nel senso più creativo – la propria identità».

Questa ricerca diviene urgenza di raccontare e raccontarsi affermando la propria unicità, un bisogno che però potrebbe essere espresso, a volte, anche con modalità poco costruttive. La scrittura, invece, offre un valido mezzo per parlare di se stessi, ed è quindi una risorsa importante che può contribuire a rendere più efficaci gli interventi educativi rivolti agli adolescenti e può aiutare a prevenire vissuti di disagio. Il laboratorio di scrittura fornisce ad ognuno dei partecipanti uno spazio protetto dal patto autobiografico, le cui regole, anziché far sentire stretti, rinfrociano i ragazzi.

Sappiamo quanto oggi sia importante lavorare perché gli alunni acquisiscano adeguate e corrette capacità e competenze nell'espressione scritta, ma allo stesso tempo riteniamo che sia fondamentale che nella scuola si ricerchino sempre più dei momenti in cui gli allievi possano servirsi della scrittura sentendosi liberi dalla paura di sbagliare e quindi liberi dalla paura del giudizio; liberi anche dalla paura di andare *fuori tema* che è così giustamente presente nello svolgimento di altri tipi di composizioni scritte.

Nei laboratori di scrittura autobiografica si prende in mano la penna, o il tablet, solo per riscoprire il piacere della scrittura e per raccontare la propria storia, condividendo ricordi, in maniera del tutto libera con altre persone.

Le ricadute formative di un percorso autobiografico a scuola sono numerose sia a livello individuale che collettivo.

Un obiettivo del laboratorio di scrittura autobiografica è quello di fornire ai ragazzi un luogo e un tempo per acquisire una maggiore consapevolezza di sé e della storia personale in svolgimento, riappropriandosi delle proprie parole per raccontarsi, per esprimersi e per affinare la capacità di orientarsi

nelle scelte future. Il laboratorio ha anche lo scopo, come si diceva, di far sperimentare il piacere della scrittura, sollecitando i ragazzi a narrare esperienze che appartengono a loro, verso le quali esiste senz'altro un interesse maggiore rispetto a trattazioni più astratte o più tecniche.

Le scritture scaturiscono dalle sollecitazioni offerte dal conduttore, in un clima non competitivo, dato che gli scritti degli allievi non sono oggetto di una valutazione espressa attraverso un voto numerico, come ovviamente avviene durante le ore di lezione curricolare. Al momento silenzioso della scrittura segue sempre una fase, guidata e monitorata dal conduttore, di condivisione libera di quanto scritto, che spesso ha come conseguenza quella di facilitare forme di comunicazione interpersonale rispettose e meno conflittuali.

Siamo convinte che questo tipo di approccio alla scrittura possa contribuire, inoltre, ad approfondire l'importante processo di riconoscimento delle proprie emozioni e dei propri sentimenti, un'azione che è un presupposto indispensabile oltre che per acquisire maggior autoconsapevolezza, anche per stabilire con gli altri relazioni più autentiche, più mature e costruttive e per migliorare, quindi, il clima all'interno della classe stessa.

2.1 Progettare un laboratorio autobiografico

Nel macro-intervento in ambito scolastico ci siamo occupate insieme della progettazione di un laboratorio di scrittura autobiografica da attuare in cinque istituti comprensivi del territorio pratese, precisamente in tre classi della primaria e in due di scuola secondaria di primo grado (Ramunno 2020). Il primo passo è stato la scelta del titolo: piuttosto rapidamente, dopo aver scartato altre ipotesi, abbiamo concordato su *La scuola che vorrei*, una proposizione semplice nella quale il soggetto sottinteso potesse coincidere di volta in volta con ciascuno dei ragazzi, per sottolineare l'importanza di quella singolarità che la scrittura autobiografica riconosce e restituisce ad ognuno. Tanti desideri individuali, messi però in circolo nel momento della condivisione, in modo che potessero realmente costituire il volto di una comunità di pari.

Abbiamo pensato che anche l'insegnante fosse il soggetto del progetto, perché decidendo di aderirvi iniziava comunque a costruire l'immagine di una scuola che, appunto, prima di ogni altra idea di formazione intendesse ripartire dalla centralità della persona e della relazione.

Abbiamo suddiviso così la gestione dei laboratori: Caterina Benelli la classe della scuola primaria “I. Calvino”, classe VB e la classe della scuola secondaria di primo grado “F. Lippi”, classe IIIIG e Teresa Ramunno l’istituto comprensivo “Convevole”, classe VB della scuola primaria “Le Fonti”, l’istituto comprensivo “Don Milani”, classe IVB della scuola primaria “Don Milani” e infine l’istituto comprensivo “Primo Levi” con la classe IB della scuola di primo grado “I. Marcocci”. Le ore a disposizione sono state suddivise in quattro incontri di due ore, con cadenza generalmente quindicinale, preceduti da un’ora introduttiva di colloquio con le insegnanti e seguiti da un’ora di restituzione sempre con le insegnanti sull’andamento del percorso.

Ci era chiaro che fosse necessario differenziare alcune modalità di conduzione del percorso fra la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado e non ci riferiamo solo all’adattamento del linguaggio ai due diversi livelli di competenza nella comprensione, ma soprattutto all’esigenza di ricorrere all’uso dell’immagine in modo molto più ampio nella scuola primaria.

A questo punto abbiamo progettato ogni incontro decidendo quali sollecitazioni presentare; parallelamente iniziavamo a chiederci quali letture, video o immagini potessero essere più adatti ad introdurre le varie sollecitazioni e spesso, quindi, li abbiamo distinti pensando ai due diversi ordini di scuola.

Per la scelta delle sollecitazioni abbiamo attinto alle nostre precedenti esperienze di lavoro con bambini e adolescenti, spaziando da Rodari a Pennac, da don Milani a Tomas Tranströmer a *S’i’ fosse foco, arderei ’l mondo* di Cecco Angiolieri nella versione cantata da Fabrizio De André⁷.

L’uso dell’immagine, oltre che per gli alunni più piccoli, è stato prezioso e utile anche per gli alunni stranieri, in quanto mezzo che va al di là del linguaggio verbale. Si è usato, ad esempio, il disegno, il collage, sono stati realizzati cartelloni colorati, per svolgere una sollecitazione sono state adoperate le carte delle fiabe. Gli allievi hanno accolto le attività sempre con molto interesse ed entusiasmo, come hanno confermato anche le loro risposte ai questionari di valutazione di tipo qualitativo che abbiamo somministrato. Anche il momento della condivisione, però, molto partecipato, aveva dato prova della voglia degli alunni di raccontarsi.

⁷ Fabrizio De André, *S’i’ fosse foco*, in *Volume 3*, Edizioni Ricordi, 1968. Cfr. versione online: <<https://youtu.be/ZFNFAuRIrxQ>>.

Nella scuola secondaria di primo grado, qualcuno di loro ha scelto di condividere anche ricordi molto intimi.

Per quanto riguarda i rapporti con le insegnanti c'è stata generalmente una buona collaborazione, anche se sono emerse alcune criticità. All'inizio in qualche caso non è stato così semplice, ad esempio, far comprendere che il nostro progetto era un intervento sulla classe e non pensato solo per un determinato bambino o bambina in difficoltà, ma strada facendo il senso del percorso è divenuto chiaro.

Per alcune delle insegnanti non è stato così facile, inoltre, accogliere una delle regole del patto autobiografico: quella di non considerare gli errori di ortografia in questo tipo di scrittura, ma anche in questo caso, sollecitazione dopo sollecitazione, la comprensione è aumentata.

Le insegnanti sono state anche disponibili a svolgere in autonomia quelle sollecitazioni che, per motivi di tempo, non erano state date durante l'incontro di laboratorio e hanno mostrato soddisfazione verso il percorso e soprattutto verso la metodologia autobiografica.

Partendo da alcune sollecitazioni su se stessi, sul proprio nome, sul proprio autoritratto, ci si è rivolti poi a riscoprire i primi ricordi di scuola, soffermandosi in particolar modo su alcune figure significative – il maestro o la maestra, il professore o la professoressa, il custode o la custode, i compagni, la dirigente o il dirigente – e raccontando la propria storia scolastica come se fosse una fiaba, fino ad arrivare a definire a coppie o a gruppi gli *Ingredienti per una scuola e una classe dove si sta bene*. I gruppi poi, mescolando i vari ingredienti, hanno prodotto il *Ricettario per una scuola migliore*, su un grande cartellone colorato.

E la scuola che ognuno vorrebbe è certamente quella in cui ci si diverte e in cui si imparano cose nuove, in cui c'è spazio per il gioco, ma anche per la collaborazione e la condivisione; il denominatore comune, tuttavia, è stato questo: si sta bene laddove ci sia spazio per tutti e per ciascuno.

2.2 Entrando in classe... in una scuola primaria

In entrambe le classi di scuola primaria il laboratorio con i bambini è stato per me una bellissima esperienza. Nella classe IVB dell'istituto "Don Milani" gli alunni, grazie alle insegnanti Carla Bergonzini e Mariangela Franceschini, erano stati già stimolati al riconoscimento delle proprie emozioni e a comunicare fra loro un pensiero o un sentire ritenuto importante,

mettendosi in cerchio la mattina, nella postura che essi chiamano significativamente «agorà»⁸. Il laboratorio è stato quindi accolto positivamente da bambini e insegnanti e si è svolto in un clima generalmente sereno e collaborativo. Il laboratorio di scrittura all'interno della classe VB della scuola "Le Fonti" si è svolto nelle seguenti date: venerdì 4/10/2019, venerdì 18/10/2019, venerdì 8/11/2019 e venerdì 22/11/2019.

I quattro incontri sono stati preceduti però da due ore di colloquio di presentazione con gli insegnanti, insieme a Caterina Benelli il giorno 12 settembre, e sono stati conclusi da un momento di restituzione con le insegnanti il giorno 4 dicembre nel pomeriggio.

L'insegnante con cui sono stata maggiormente in contatto e in compresenza è Patrizia Boanini, una maestra molto dedita alla sua professione. La classe mi è stata descritta come molto vivace, composta da ventiquattro alunni, quattordici maschi e dieci femmine, con la presenza di un insegnante di sostegno.

I bambini mi hanno accolto con molto entusiasmo, erano curiosi riguardo alla nuova attività che avrei loro proposto.

Anzitutto abbiamo stretto il patto autobiografico: erano tutti molto contenti del fatto che non avrei considerato gli errori nella scrittura, qualcuno era quasi meravigliato. E poi il patto della libertà: si legge agli altri quello che si è scritto solo se lo si desidera, senza obbligo; e ancora il patto del rispetto: non si giudica né si commenta quello che ha scritto un compagno o una compagna e infine il patto della segretezza: non si racconta ad altri quello che un compagno o una compagna hanno condiviso in classe.

Dato che iniziavo il 4 ottobre, giorno in cui si ricorda san Francesco, ho pensato di partire dalla sua storia, in particolare dalla rapida visione alla LIM degli affreschi di Giotto con le scene della sua vita, per poi proporre la sollecitazione: *un momento indimenticabile della mia vita*.

L'avvio è stato forse il momento un po' più faticoso; dal secondo incontro ci siamo accordati di dividere la classe in tre gruppi, dato che sarebbe stata presente nuovamente anche la maestra Elena Pacini oltre alla maestra Patrizia e all'insegnante di sostegno Gianna. Ogni gruppo ha lavorato in un ambiente diverso: un gruppo è rimasto in classe, uno nel corridoio (molto spazioso), un altro in una stanza adiacente alla classe.

⁸ Cfr. <www.scuolasenzazaino.org>. Un progetto di grande interesse e per una didattica inclusiva.

È stato molto apprezzato da alunni e insegnanti il lavoro di collage sul proprio autoritratto e anche i *ricettari* su *La scuola che vorrei*. Come avevo già evidenziato le due ore a disposizione per ogni incontro si sono rivelate insufficienti per svolgere tutte le attività pianificate, quindi diverse sollecitazioni sono state svolte autonomamente dalle maestre.

Sulle attività riguardanti il nome le docenti hanno anche completato il lavoro facendo realizzare ad ognuno un quadretto con l'etimologia del proprio. In generale penso di poter dire che il laboratorio sia stato molto gradito dai bambini, che l'ultimo giorno mi portavano i questionari perché leggessi i loro commenti belli sul progetto, anche se io avevo specificato che i questionari potevano rimanere anonimi. Nel momento dei saluti c'è stata tanta commozione e soprattutto tanti abbracci da parte dei bambini, meravigliosi! Penso che anche le insegnanti, in particolare l'insegnante Patrizia che è stata sempre presente, siano state contente delle possibilità offerte dal metodo autobiografico.

A. APPENDICE⁹

A.1 Un percorso autobiografico in classe

Da cosa siamo partiti? Quali i bisogni?

Anche noi insegnanti abbiamo bisogno di essere ascoltati e di parlare del nostro impegno, delle nostre difficoltà come dei nostri successi, perché la nostra missione è quella di educare i cittadini di domani e di garantire il successo formativo a ciascuno dei nostri alunni. Il corso di formazione ci ha permesso di avere uno spazio di ascolto e dei tempi di rielaborazione dei vissuti e di progettazione di azioni educative, per cui è stato utile.

Il passo successivo è stato l'elaborazione di un progetto di inclusione attivando le risorse dell'alunno, della classe e del gruppo docenti, insieme a esperti di etnopsichiatria, assistenti sociali, esperti di linguistica e glottodidattica, psicologi, educatori di comunità e facilitatori.

L'approccio autobiografico con cui si educano gli alunni all'ascolto di sé e degli altri, scrivendo e raccontando le proprie esperienze di vita ad un gruppo che non giudica e accoglie, è

⁹ A cura di Marta Bosi, docente presso l'istituto scolastico "Filippino Lippi" di Prato.

stato lo strumento che ho deciso di utilizzare nella classe III G della scuola secondaria di primo grado.

Le classi di fatto sono composte da due comunità separate e dal bilinguismo: i ragazzi cinesi formano una comunità affiatata autoreferenziale per la quale è venuta meno la motivazione ad integrarsi nella classe e ad imparare l'italiano per farne parte. Tra questi ragazzi la percentuale di BES, cioè di alunni con bisogni educativi speciali, per i quali il consiglio di classe deve calibrare obiettivi e percorsi didattici individualizzati, è in aumento. Tutti gli alunni stranieri che hanno un livello linguistico che va dal livello iniziale all'A2 hanno comunque dei Piani Personalizzati Transitori per i primi anni di frequenza della scuola italiana, ma quando non raggiungono mai il livello A2, che permette loro di comprendere quello che viene detto loro almeno rispetto alla comunicazione del quotidiano, cosa significa? A volte è segno dell'esistenza di disturbi di apprendimento, oppure di problemi cognitivi di difficile diagnosi perché mancano nei Servizi di Neuropsichiatria Infantile del Sistema Sanitario Nazionale dei test adeguati per bambini non italo-foni e perché è molto difficile reperire dai genitori delle notizie e dei dati anamnestici sull'infanzia dei figli, che spesso sono stati cresciuti da altri familiari nei paesi di origine, e manca una documentazione scolastica della scolarizzazione pregressa, di cui non abbiamo traccia. I servizi hanno adottato come politica quella di non ammettere a fare i test sulle difficoltà di apprendimento gli alunni stranieri che non abbiano cinque anni di frequenza nella scuola italiana.

Ma il tempo non sempre risolve, a volte rimandare la presa in carico del servizio di neuropsichiatria può essere controproducente e lascia a noi insegnanti tutto il carico dei bisogni e della sofferenza di questi bambini e di questi adolescenti.

L'aumento della presenza degli alunni sinofoni e i risultati insoddisfacenti dei test di uscita, soprattutto negli alunni di seconda generazione suggerisce di dover ripensare e rimodulare gli interventi in atto.

Alcuni alunni frequentano dalle 14:30 alle 19:00 la scuola cinese e/o la frequentano sabato e domenica e durante le nostre vacanze. In queste associazioni il numero degli studenti è spesso molto alto (30-50) e il metodo di insegnamento è compilativo: si copiano verbi e si fanno esercizi. Non si parla, non si scrivono testi in autonomia. Tuttavia, gli alunni sono obbligati a fare tantissimi esercizi, mentre tralasciano del tutto di fare i compiti che gli assegnano i professori della scuola italiana, mai calibrati sulle loro competenze. Emergono delle

importanti differenze culturali nelle richieste delle competenze scolastiche agli alunni da parte di due sistemi scolastici, quello italiano e quello delle scuole cinesi, che non si parlano, ma si contendono il tempo scuola, che per un bambino cinese non finisce mai.

Inoltre, la storia della pedagogia occidentale pone il bambino al centro del processo educativo, mentre le associazioni cinesi che si occupano di educazione, o almeno per quel poco che ne sappiamo, seguono un modello di tipo trasmissivo. Per difendersi il bambino cinese fa i compiti solo della scuola cinese perché sono compilativi e i professori sono più intransigenti. Oppure non fa i compiti assegnati dalla scuola italiana perché non sa come farli, perché sono troppi e troppo difficili per cui dice che non capisce e non li fa mai. Infine, la maggior parte dei bambini cinesi devono occuparsi della casa, devono fare il bucato dei loro indumenti personali e farsi da mangiare. I genitori degli alunni stranieri partecipano ai colloqui dove si assicura la presenza di un mediatore e quando i figli presentano difficoltà di apprendimento o di integrazione fanno fatica ad accettare l'idea che queste difficoltà non siano dovute a cattiva volontà o a caratteristiche personali. Ancora più disarmati sono di fronte ai figli adolescenti, che non vogliono studiare pur avendo l'opportunità di continuare gli studi che loro non hanno avuto. L'adolescenza è un fenomeno troppo recente e incomprensibile per i genitori che appartengono ad una classe sociale di lavoratori che dopo i sette anni di scuola obbligatoria sono andati a lavorare a quattordici anni. Inoltre, sono disarmati come lo siamo noi tutti di fronte ad una generazione di bambini e ragazzi che stanno ogni minuto connessi a giocare con il cellulare o a chattare.

Ed è per queste ragioni che ha preso l'avvio il laboratorio autobiografico: *Videochiamata a una professoressa. La scuola che vorrei è...*

La domanda è stata: *Cos'è la scuola per i ragazzi?*

La costruzione del laboratorio è stata realizzata per dare voce in particolare ad un alunno silente e a tutti i compagni di classe, lanciando una sfida educativa in cui come in un caleidoscopio di specchi illuminando un punto si accendono le luci di tutti, le risorse per uno si moltiplicano per tutti.

Determinante è stata la sperimentazione di tecniche di autobiografia con la professoressa Caterina Benelli, docente presso la Libera Università di Anghiari e ricercatrice di Pedagogia delle relazioni educative all'Università di Messina.

L'autobiografia è uno strumento utile per favorire processi di autocoscienza e autoformazione in tutte le fasce di età: scrivere la propria esperienza permette di oggettivarla e di formulare pensieri di rinforzo della propria identità da cui far partire un processo evolutivo di crescita personale e delle competenze sociali. Non necessita di particolari competenze psico-educative perché viene sospeso qualunque giudizio, a favore dell'ascolto reciproco nel gruppo di pari. La premessa è quella di un patto di aula in cui ognuno garantisce la riservatezza e si impegna al rispetto e all'ascolto.

Abbiamo sperimentato direttamente noi insegnanti degli esempi di proposte di laboratorio con immagini, poesie semplici, sollecitazione di ricordi e di emozioni da poter utilizzare anche con gli alunni stranieri.

Abbiamo subito sperimentato il gruppo di ascolto e alcune tecniche autobiografiche scrivendo di un episodio in classe in cui un/a alunno/a migrante ha manifestato il suo disagio e leggendo nel piccolo gruppo.

Abbiamo parlato del senso di impotenza che proviamo come insegnanti di fronte alle manifestazioni di rabbia, quando abbiamo dovuto contenere la violenza tra i compagni di classe, la furia contro gli oggetti, contro se stessi, contro di noi, contro i compagni di classe, che a volte li emarginano, ma soprattutto la frustrazione davanti al silenzio, di bambini e adolescenti che si trincerano dietro un muro altissimo, da cui lasciano trapelare solo angoscia e rifiuto per una lingua e un mondo verso i quali si sentono estranei.

L'esperienza che abbiamo fatto nelle classi in questi anni ci insegna che piano piano si possono aprire spiragli di luce in queste barricate, con il gioco, la musica, lo sport, il teatro, l'arte, gli scacchi, la matematica, l'apprendimento linguistico cooperativo, la *peer education*, le *life skills* cioè con tutte le arti e le metodologie che mettono in campo le emozioni e l'ascolto reciproco.

Abbiamo scoperto che tutti noi docenti avevamo già messo in atto metodologie, strategie educative e inventato progetti e attività che avevano rimesso in movimento l'energia necessaria per provare a smuovere quello che ostacola il processo di apprendimento e la comunicazione.

È stata davvero sorprendente la capacità di molti insegnanti di inventare sempre nuove strategie per progettare delle altre attività inclusive.

Le sollecitazioni iniziali

Una canzone di Daniele Silvestri.

L'idea che mi è venuta è partita da una canzone di rottura proposta da Daniele Silvestri e Rancore al Festival di Sanremo del 2019: *Argento vivo*¹⁰.

La canzone parla di scuola dal punto di vista di un ragazzo iperattivo. La scuola per lui è un carcere, in cui è stato condannato a stare senza aver commesso nessun reato.

Ascoltare questa provocazione per me è stato come ricevere un pugno allo stomaco.

Invece di essere un ambiente educativo protetto in cui i bambini stanno bene, invece di essere un luogo dove i bambini possono esprimersi e crescere, invece di essere un ambiente dove imparano a conoscere il mondo, invece di essere una comunità dove si impara a stare insieme. Invece di essere un diritto fondamentale, per alcuni.

La scuola è un luogo dove si sta male, dove non si viene capiti, dove ci si annoia, dove si sta solo a sedere, dove... non lo so!

Allora, di fronte al malessere espresso da pochi, forse dobbiamo dare la voce a tutti gli alunni, dobbiamo tornare ad ascoltare i ragazzi.

Cosa pensano gli alunni della scuola italiana, anzi quelli della mia classe? Ci stanno male o ci stanno bene? Quando la scuola funziona e quando non funziona per loro?

Lettera a una professoressa

Mentre nell'estate 2019 stavamo progettando il laboratorio autobiografico, con Caterina Benelli abbiamo ripensato all'esperienza della Scuola di Barbiana di don Lorenzo Milani. Una scuola sperimentale nella canonica di una chiesa sperduta tra le montagne del Mugello. Una scuola di montanari e di ragazzi problematici che ha denunciato la scuola italiana del tempo che respingeva gli alunni che ne avevano più bisogno. I ragazzi di Barbiana hanno scritto *Lettera ad una professoressa*, un libro del 1967 di critica feroce a una scuola statale che non adempiva all'articolo tre della Costituzione italiana.

La scuola statale era una scuola classista perché da un'analisi sociologica della provenienza sociale dei ragazzi bocciati, i

¹⁰ È possibile ascoltare la canzone sulla pagina YouTube di Daniele Silvestri: <https://youtu.be/rP_y812oEe0>.

ragazzi della Scuola di Barbiana dimostravano che quegli allievi erano i figli dei contadini e degli operai.

Questa lettera, rivolta ad una professoressa che aveva respinto per la seconda volta i ragazzi di Barbiana che volevano essere ammessi alla Scuola Magistrale, diventò un manifesto di critica a una scuola che respingeva sistematicamente i figli delle classi più povere.

L'anno scorso alle scuole Lippi sono stati bocciati venti ragazzi, di cui diciotto cinesi e i casi di abbandono scolastico tra i ragazzi stranieri sono in aumento. Sono state delle scelte sofferte, discusse nei consigli di classe e presentate con un'opportunità in più per offrire un altro anno per recuperare le competenze di base che non erano state raggiunte, ma quanti di questi ragazzi riusciranno davvero a prendere la licenza media quest'anno? Risposta: tre più altri due adolescenti problematici dispersi quest'anno fanno diciassette alunni dispersi! Fare richiesta al CPIA – Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti richiede un percorso complesso e talvolta con difficoltà di accesso. Così abbiamo voluto far conoscere ai ragazzi l'esperienza della Scuola di Barbiana di don Lorenzo Milani, proponendo loro la lettura di brani di *Lettera ad una professoressa* e facendogli vedere, insieme ai docenti di religione, il film *Don Milani, priore di Barbiana* di Andrea Frazzi del 1997, interpretato da Sergio Castellitto.

Lanciamo una sfida: una videochiamata a una professoressa

Per proporre alla classe di scrivere a loro volta un nuovo testo digitale di critica alla scuola di oggi: una *videochiamata a una professoressa*.

Il laboratorio ha voluto quindi dare voce agli alunni e accompagnarli nella formulazione di metafore, riflessioni sulla propria esperienza scolastica per poi confrontarsi e fare una stesura collettiva di un messaggio da lanciare ai professori.

L'obiettivo del laboratorio autobiografico era quello di dare un'occasione per i nostri studenti di riflettere sulla loro esperienza scolastica a classe intera per formulare poi delle proposte: *La scuola che vorrei...*

- un'occasione per i nostri studenti di riflettere sulla loro esperienza scolastica,
- un'occasione per dare la voce a loro per scrivere una nuova *videochiamata a una professoressa* come fecero gli alunni di don Milani dalla Scuola di Barbiana in un'altra situazione storica.

A.2 Laboratorio narrativo e autobiografico: *Videochiamata a una professoressa*

Primo incontro: Presentazione

– Attività di motivazione/attivazione

Lettura e ascolto della canzone *Argento Vivo* di Daniele Silvestri e Rancore¹¹.

La canzone *Argento Vivo* è stata cantata da Daniele Silvestri e da Rancore al Festival di Sanremo 2019. È un testo molto provocatorio di critica alla scuola che è vissuta come un carcere da un ragazzo iperattivo di sedici anni.

L'ho scelta come provocazione per far capire ai ragazzi che lo spazio del laboratorio autobiografico era uno spazio dove potevano esprimere liberamente quello che pensavano sulla scuola. Anche se a posteriori mi chiedo quanto li abbia influenzati.

I ragazzi hanno visto il video due volte e avevano una copia del testo.

Argentovivo di Daniele Silvestri – Rancore

Che ero argento vivo	prima di nascere
E qui dentro si muore.	E il tempo scorre di lato ma
Questa prigione corregge e	Non lo guardo nemmeno
Prepara una vita	E mi mantengo sedato per
Che non esiste più da	non sentire nessuno. Tengo la
Almeno vent'anni	musica al massimo e volo che
A volte penso di farla finita	con la musica al massimo
E a volte penso che dovrei	Rimango solo
vendicarmi	E mi ripetono sempre che
Però la sera mi rimandano a	devo darmi da fare perché alla
casa	fine si esce e non saprei dove
Lo sai perché io possa	andare
ricongiungermi a tutti i miei	Ma non capiscono un cazzo, no
cari	Io non mi ci riconosco
Come se casa non fosse una	E non li voglio imitare
gabbia anche lei	Avete preso un bambino che
E la famiglia non fossero i	Non stava mai fermo
domiciliari	L'avete messo da solo
Ho sedici anni ma è già da più	Davanti a uno schermo
di dieci	E adesso vi domandate se sia
che vivo in un carcere	normale
Nessun reato commesso là	Se il solo mondo che apprezzo
Fuori fui condannato ben	È un mondo virtuale

¹¹ *Ibidem.*

Io che ero argento vivo
 Dottore io così agitato, così
 sbagliato, così con così poca
 attenzione
 ma mi avete curato e adesso
 mi resta solo il rancore
 Ho sedici anni ma è già più
 di dieci
 Che ho smesso di credere
 Che ci sia ancora qualcosa
 là fuori.
 E voi lasciatemi perdere
 Così facile da spiegare
 Come si nuota in mare
 Ma è una bugia, non si può
 imparare a attraversare
 quel che sarò
 Nella testa girano pensieri
 Che io non spengo, non
 è uno schermo, non
 interagiscono se li tocchi
 nella tasca un apparecchio
 Specchio di quest'inferno
 Dove viaggio, dove vivo,
 dove mangio con gli occhi
 Sono fiori e scarabocchi in
 un quaderno
 Uno zaino come palla al
 piede
 Un'aula come cella
 Suonerà come un richiamo
 Paterno il mio nome dentro
 l'appello
 E come una voce materna la
 Campanella suonerà
 È un mondo nato dall'arte
 Per questo artificiale
 In fondo è un mondo
 virtuoso
 Forse per questo virtuale
 Non è una specie a renderlo
 Speciale e dicono
 Che tanto è un movimento
 chimico

Un fatto mentale
 Io che non mentivo
 Che ringraziavo ad ogni mio
 Respiro ad ogni bivio,
 ad ogni brivido della natura
 Io che ero argento vivo in
 Questo mondo vampiro
 Mercurio liquido se leggi la
 Nomenclatura.
 Ho, sedici anni ma già da
 Più di dieci vivo in un carcere
 E c'è un equivoco nella
 struttura
 E fingono ci sia una cura
 Un farmaco ma su misura
 E parlano parlano parlano,
 parlano
 mentre mio padre mi spiega
 Perché è importante studiare
 Mentre mia madre annega
 Nelle sue stesse parole
 Tengo la musica al massimo
 Ancora ma non capiscono un
 cazzo, no e allora ti dico un
 trucco per comunicare
 Trattare il mondo intero
 Come un bambino distratto
 Con un bambino distratto
 Davvero è normale
 Che sia più facile spegnere
 Che cercare un contatto
 Io che ero argento vivo
 Signore io così agitato
 Così sbagliato
 Da continuare a pagare in
 Un modo esemplare
 Qualcosa che non ricordo di
 Avere mai fatto
 Ho sedici anni
 Ho sedici anni e vivo in un
 carcere
 Se c'è un reato commesso là
 fuori
 È stato quello di nascere

La consegna ai ragazzi sull'ascolto attivo della canzone
Argento vivo.

Evidenziare parole che vi hanno colpito, in cui vi riconoscete, quelle che vi piacciono perché le condividete e quelle che non vi piacciono: lavoro individuale e restituzione in *brainstorming* delle parole sottolineate nell'assemblea di classe.

– Presentazione del significato del titolo del progetto

Aspettative sul percorso e condivisione del progetto

Patto d'aula per favorire l'ascolto, la discrezione e il rispetto.

Metodologia: per favorire un utilizzo corretto della comunicazione nelle chat, si sceglie di usare i cellulari e una chat di classe creata apposta, *La scuola che vorrei*, per pubblicare il materiale prodotto senza che vengano postate critiche e commenti negativi.

La scuola per me è...

Attività di sollecitazione emotiva con uso di immagini e di metafore.

Ho selezionato un centinaio di immagini, soprattutto fotografie prese da riviste che potessero evocare emozioni, stati d'animo, rappresentazione di gruppi e le *Conflict cards* del Centro Psico Pedagogico per l'educazione e la gestione dei conflitti.

Gli obiettivi didattici sono:

1. sollecitare la rielaborazione emotiva della propria esperienza scolastica;
2. l'uso delle metafore come forma di metacognizione e delle immagini che evocano emozioni;
3. sperimentare l'ascolto e la comunicazione nel *circle time*;
4. implementare l'uso positivo dei social e la comunicazione di contenuti significativi nel rispetto e della sospensione dei giudizi.

La mia classe è come...

Le Lippi sono...

Dei miei compagni sono come...

Il prof./la prof. è come...

Io mi sento...

Come? Metodologia: Tutto il tavolo è ricoperto di immagini evocative. Ognuno deve sceglierne tre per descrivere il suo rapporto con la scuola, con i compagni e i professori. Poi dà il titolo all'immagine e scrive un testo dove sviluppa la metafora spiegando la sua scelta e la sua esperienza personale.

Suddivisione in due sottogruppi variabili ad ogni incontro pescando un tappo bianco e uno colorato da un sacchetto di stoffa. Ognuno presenta le sue foto e spiega il motivo in cerchio.

I ragazzi poi sono invitati a pubblicare sulla chat *La scuola che vorrei* un video dove raccontano e mostrano le loro immagini¹².

Come compito di italiano chiedo loro di sviluppare almeno una delle loro metafore in pensieri più articolati con la produzione di un testo di mezza pagina sul quadernino dell'autobiografia.

*Le metafore sulla scuola*¹³

La scuola è una sfida difficile, un tuffo da uno scoglio (immagine sfida-tuffo di Viola), l'attraversamento sopra una cascata su un ponte di corda (immagine di Ming), un calcio di rigore, una gara ad ostacoli, una mischia davanti alla porta di calcio, una montagna altissima su cui salire, un calderone da cui non riusciamo a uscire (immagine del calderone di Simone), un luogo dove dobbiamo stare fermi, una partita di scacchi dove sei destinato a perdere.

È lo stress dei compiti (mucchio di libri di Jin Ming) e delle verifiche e l'ansia (la matita rosicchiata di Marco) di non essere abbastanza bravi, di sentirsi come un pesce fuor d'acqua quando gli altri capiscono e io no (video di Giada); i professori sono degli squali (Ettore), dei torturatori o degli uccelli (Benedetta) che guidano lo stormo nelle migrazioni; la scuola è un lavoro duro, difficile, spropositato (immagine della formica di Alessandro), interminabile e noioso.

¹² I video con le immagini scelte e i racconti metaforici sono visibili sulla pagina YouTube di Anthology Digital Publishing: <https://www.youtube.com/channel/UCBgX-WxJ_6BJXLpIRsQ-tSg>.

¹³ Anche le metafore sono visibili sulla pagina YouTube di Anthology Digital Publishing.

Ma per fortuna ci sono gli amici: gli amici veri, quelli che ti sostengono nelle difficoltà (orso bianco di Serena); l'abitudine di lavorare in gruppi cooperativi per realizzare dei progetti come le api di un alveare (foto alveare di Matilde), il gruppo di cui fai parte (le matite di Lorenzo e il grappolo di uva di Matilde), il *team* di rematori su un kayak dove si fatica insieme, ma ci divertiamo (foto kayak di Matteo).

A scuola si impara a crescere, ad ascoltare gli altri, a superare le difficoltà, a dare importanza ai valori come le radici di un albero frondoso (video di Chiara), a confrontare le nostre opinioni con quelle degli altri (foto di Rebecca).

A scuola ci si sente anche dei perdenti e non rimane nulla in testa di tutte quelle parole (somaro e scacchi di Ettore e carta bianca di Tony).

Secondo incontro: Scuola e fragilità

– Attività di motivazione

In classe io mi sento: immagine della scuola/omini sull'albero (v. fig. 1). *Chi sono io?*

Restituzione in plenaria delle immagini/metafore sulla scuola e della classe.

Punti di convergenza e divergenza e particolarità della classe.

Riascolto della canzone *Argento vivo* o altra canzone proposta dai ragazzi.

– Letture tratte dal testo di don Milani

Letture e consegna di stralci dei testi ritagliati, tratti da *Lettera a una professoressa*, della Scuola di Barbiana e *Diario di Scuola*, di Pennac. Ognuno sceglie un frammento da un cesto e lo legge.

– Scrittura di testo autobiografico sui ricordi scolastici positivi e/o negativi

Scrittura autobiografica sul quadernino dell'autobiografia:
Ti racconto quella volta che la scuola mi ha fatto male/bene
Quella volta che me la sono cavata...
Quella volta che è andata bene...
...non mi sono sentito capito
...mi sono sentito incapace
...che sono riuscito a...
...non ho ringraziato.

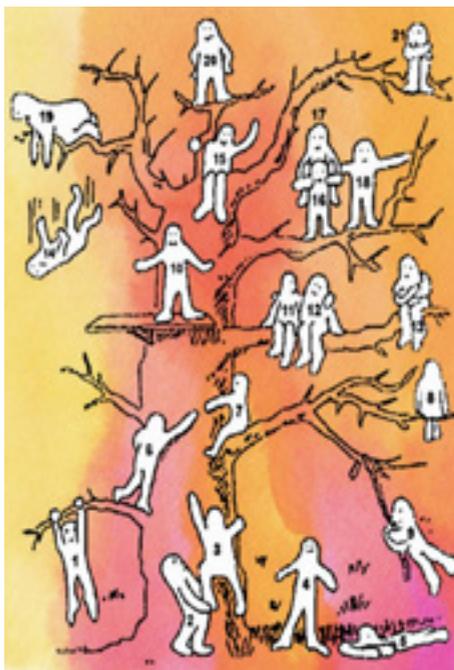


Fig. 1 – Figure sull’albero

Lavoro individuale e condivisione in sottogruppi piccoli di quattro. Scegliere la frase più potente a livello emotivo da portare in plenaria e dietro scrivere insieme: «dagli insuccessi/dai miei successi ho imparato che...».

Conclusione del terzo incontro con l’ascolto della canzone di Bennato: *Non farti cadere le braccia!*¹⁴ Edoardo Bennato ricorda la figura di sua madre che lo invitava a non smettere mai di lottare e di continuare ad impegnarsi.

Con l’insegnante di religione nella settimana suc-

cessiva si presenta la figura di don Lorenzo Milani e si guarda il film *Il priore di Barbiana* prodotto dalla Rai nel 1997, con la regia dei fratelli Frazzi e interpretato da Sergio Castellitto.

Terzo incontro: Orientarsi a SCUOLA... disegno una mappa!

– Disegno una mappa delle emozioni e dei desideri sulla scuola che vorrei...

Lavoro sulla mappa

Elaborazione e disegno di una mappa individuale: il viaggio nella scuola che ho fatto e quello che voglio fare.

Mappa dei tre anni (emozioni, aneddoti, fragilità...) usando il linguaggio geografico e delle emozioni.

Scheda riepilogativa e legenda.

Condivisione a coppie del viaggio scolastico e intervista a due con il cellulare.

¹⁴ Edoardo Bennato, *Non farti cadere le braccia*, Wiz Music / Pegaso, 1973. Il testo della canzone è visibile alla seguente risorsa web: <<https://www.bennato.net/testi/non-farti-cadere-le-braccia/>>.

Traccia semi-strutturata:

1. Descrizione della propria mappa in un video di presentazione del proprio viaggio nel mondo della scuola da inviare sulla chat *La scuola che vorrei...*
2. Significato delle tappe principali, scrivo sul quaderno dell'autobiografia almeno una tappa.
3. Dove ti porta la tua strada? Verso dove stai andando?
4. Rielaborazione delle video-interviste a coppie sulle mappe del percorso scolastico (lettura di alcuni stralci di testi). Le interviste sulle mappe sono visibili nei link nell'indice o sotto ogni mappa.

Le mappe emotive delle esperienze scolastiche dei ragazzi sono state molto interessanti.

La scuola primaria è vista come un paradiso di maestre sorridenti (Ettore) o come esperienza negativa da lasciarsi alle spalle (Samy) e le medie sono state presentate come difficilissime o come super attraenti, che invece hanno deluso le aspettative di Ettore o sfatato favorevolmente i pregiudizi negativi sulle "Lippi" come Benedetta e Viola, che sono estremamente contente dell'attività e dei laboratori proposti.

L'emozione rappresentata prevalentemente è l'ansia (mappa di Viola), l'insicurezza, la paura di non farcela (mappa di Matilde), di non essere all'altezza, la paura di sbagliare, la paura dei professori come squali vicino alle spiagge (mappa di Nicolò) e delle verifiche.

Le verifiche sono delle catene montuose, delle montagne altissime da aggirare perché sono insuperabili (Tony), dei laghi profondi o dei terreni paludosi in cui si affonda (Matteo), dei deserti desolati e interminabili.

Ci sono i «golfi dei bocciati» dove si può andare a finire e molti ricordano l'unico compagno bocciato lo scorso anno, una ferita ancora aperta per tutti.

Ma per fortuna ci sono gli amici nuovi che si trovano in classe e all'amicizia sono dedicate città, fiumi e boschi dove fermarsi a riposare.

E poi ci sono i porti e gli aeroporti da cui si può partire per altre isole come l'isola del Gruppo Rock dove Gabriele si sente finalmente realizzato, o i territori della robotica e della *First Lego League* a cui Matteo spera di arrivare bene e le città e le gite che sono le tappe più amate e rappresentate come Romaland e Romani per due giorni di Viola.

Le isole verso cui salpare sono arcipelaghi lontani e indefiniti (mappa di Mattia) e tante isole sconosciute.

Siamo ai primi di dicembre e molti ragazzi non sanno ancora dove andare, quindi serpeggia l'incertezza e il momento di crisi per una scelta difficile e questo è uno spazio per parlarne e per proporre e lanciare l'attività delle interviste ai più grandi! Serpeggia anche la nostalgia per le esperienze scolastiche concluse e quelle che si stanno concludendo! Organizzazione per il lavoro sull'orientamento: facciamoci raccontare le esperienze scolastiche delle superiori e del mondo del lavoro.

– Organizzazione delle interviste verso i genitori e gli studenti delle secondarie di secondo grado

Consegna della *traccia dell'intervista a genitori e ragazzi* mappe formative di parenti o amici sulla scuola superiore:

1. Come hai fatto a scegliere la scuola superiore?
2. Hai ripensamenti sulla scelta che hai fatto? Hai trovato un lavoro grazie alla scuola che hai fatto?
3. La scuola ti è servita? Com'erano i prof.? Cosa vorresti dire loro?
4. Quando la scuola ti ha ferito e quando ti ha aiutato?

Le interviste realizzate dai ragazzi sono state uno spunto per ascoltare le esperienze scolastiche sulle superiori, sulla formazione professionale o le esperienze nel mondo del lavoro.

Molto interessanti quelle sull'importanza del liceo come bagaglio culturale e preparazione agli studi universitari: mamma di Viola e babbo di Benedetta. Alcune sono state espressioni di critica sugli istituti di formazione professionale, come il "Datini" da parte della sorella di Giada e motoristica del "Pacinotti" di Pistoia del cugino di Chiara e il "Marconi" del babbo di Matteo. Mentre un'esperienza positiva sulla formazione professionale come parrucchiera è stata quella della zia di Sami.

Molto importanti le testimonianze di chi non ha potuto continuare a studiare come la mamma di Sara T. e notevole la testimonianza della mamma di Noemi che pur non avendo studiato è riuscita con orgoglio ad affermarsi nel mondo del lavoro.

Sugli istituti tecnici come formazione utile al lavoro che tuttora svolgono come commercialista e ragionieri il padre di Gabriele, di Matilde e la zia di Rebecca e come maestra la mamma di Marco.

Stimolanti gli interventi di giovani, il fratello di Sabrina e la sorella di Sara M., che hanno affrontato scuole più difficili rispetto all'orientamento dato dai professori delle medie, ma che hanno dimostrato di farcela!

Quarto incontro: Videochiamata ad una professoressa...

Costruzione della scrittura come testo collettivo di una: *Videochiamata a una professoressa*¹⁵.

Lavoro in cinque sottogruppi di cinque-sei persone con un canovaccio scritto in modalità collettiva:

1. la scuola non ci piace quando...
2. la scuola ci piace quando...
3. la scuola che vorrei è...

Inserire:

- ferite, errori, successi, desideri...
- messaggio: *Cara professoressa... vogliamo dirle che... deve sapere che...*

Ogni gruppo presenta l'esito del lavoro e due persone lo registrano.

Il montaggio del video è stato realizzato a cura di Sabrina e la sceneggiatura del video ha occupato qualche sabato mattina e alcuni pomeriggi dopo la scuola.

Ci salutiamo con nuove idee da realizzare:

1. ipotesi della presentazione finale a maggio da definire nei luoghi, tempi, inviti, locandina;
2. pubblicazione di un taccuino del lavoro delle mappe;
3. contatti con una casa editrice digitale e strutturazione di gruppi di lavoro come grafici, addetti stampa, correttori di bozze, redazione, addetti ai social e organizzatori di eventi promozionali invitando preside, familiari, studenti e professori delle classi terze e referenti dell'Ufficio Regionale Scolastico, come del Comune e dell'assessorato all'immigrazione, dell'Università Ca' Foscari di Venezia, della cooperativa "Pane e Rose", dell'associazione "Cieli Aperti" e lo staff e operatori del progetto *Familia*.

Un progetto tira l'altro

Questo progetto ha cambiato la classe, rendendola sempre più attiva, responsabile e partecipe. Il progetto è andato al di là delle otto ore previste perché ha riguardato tutta la programmazione

¹⁵ Il video interamente realizzato dagli studenti è visibile nella pagina YouTube di Anthology Digital Publishing: <https://www.youtube.com/channel/UCBgX-WxJ_6BJXLpIRsQ-tSg>.

di italiano e coinvolto nelle modalità di partecipazione attiva dei ragazzi anche tutto il consiglio di classe con la creazione della G Suite come strumento inclusivo e di sperimentazione delle TIC nella didattica.

Il professor Emiliano Barneschi con il gruppo di interclasse di robotica delle classi terze per la partecipazione alla *First Lego League* ha coinvolto i ragazzi nella presentazione di un progetto di architettura che ha realizzato la progettazione e la creazione di un auditorium per la scuola in un campo abbandonato adiacente alla scuola. Il progetto si è perfettamente inserito come metodologia e come contenuto in una progettazione collettiva, sentendo anche il territorio del quartiere circostante, della *scuola che vorrei*, aggiungendo un tassello importante nella creazione partecipata della scuola come comunità di appartenenza che evolve grazie all'apporto degli studenti e delle altre componenti della scuola. I ragazzi della IIIIG infatti hanno realizzato nel giardino l'aula all'aperto che avevano sognato!

Il progetto del testo in cui rendere visibili le attività prodotte dalla classe sulle mappe ha coinvolto una casa editrice che ci ha proposto di partecipare direttamente al lavoro editoriale per cui i ragazzi sono stati divisi in gruppi cooperativi in qualità di: grafici, redattori, correttori di bozze, responsabili del marketing e addetti alle relazioni esterne. In questo modo hanno potuto esercitare una competenza su un progetto che li riguarda anche come imprenditorialità: una delle competenze base richieste dal Consiglio di Europa! E riproponendo l'esperienza del lavoro dei ragazzi di Barbiana nella stesura di *Lettere a una professoressa*.

La classe ha acquisito delle competenze relazionali tali da sapersi autogestire nelle assemblee mensili di classe e nel dedicarsi al progetto editoriale e di costruzione della videochiamata in orario extrascolastico.

Un altro progetto prevede la progettazione e la realizzazione della festa di fine anno gestito da un comitato di studenti delle classi terze, formato da quattro rappresentanti eletti, purtroppo annullato dalla pandemia.

L'uso delle nuove tecnologie, in particolare dei cellulari, di una chat dedicata e della G Suite, piattaforma ci ha permesso di scrivere testi collettivi condivisi, hanno permesso di coinvolgere anche i ragazzi cinesi che avevano maggiormente difficoltà con la lingua italiana, che hanno potuto scrivere in cinese e tradurre con google traduttore. Siamo inoltre stata la classe pilota dell'istituto comprensivo per iniziare da subito la Didattica a Distanza, iniziando subito con la scrittura di una pagina di diario sulla nostra quarantena! L'autobiografia ormai è parte di noi e ci fa crescere!

Cosa ci dicono questi ragazzi in *Videochiamata a una professoressa*?

- La scuola sono gli amici, è lo spazio di socializzazione principale e l'amicizia è il valore al primo posto. Allora dobbiamo favorire e coltivare questa competenza sociale e dare spazio alla comunicazione tra i pari tanto più che siamo nel mondo dei social e dei rapporti di amici virtuali, dove spesso la comunicazione è spietata e scorretta. La scuola deve essere la palestra dove si impara a stare insieme e a comunicare nel rispetto dell'altro, dove ci si assume la responsabilità di quello che si dice e di quello che si fa, perché ognuno partecipa a costruire una comunità accogliente per tutti.
- I ragazzi della IIG hanno valorizzato la scuola quando ha permesso loro di realizzare dei progetti in apprendimento cooperativo e hanno condannato la scuola quando li ricopre di compiti a casa, di compiti troppo difficili perché non sono calibrati rispetto alle capacità di ciascuno di loro.
- Hanno condannato il tempo scuola tradizionale, lo stare sempre a sedere e ad ascoltare lezioni frontali, la scuola che li riempie di nozioni.
- Il carico di lavoro e di compiti che la scuola secondaria impone loro è insopportabile, come lo è il peso degli zaini ricolmi di libri e materiali.
- Rivendicano una scuola con spazi personali e di aggregazione adeguati anche per la sicurezza!
- Rivendicano il loro diritto al gioco e al tempo libero, perché la Scuola di Barbiana era un'esperienza troppo totalitaria, in mancanza di altre esperienze formative lassù sui monti del Mugello. I ragazzi di oggi hanno altre esperienze formative come lo sport e la musica a cui vogliono dedicare il tempo extrascolastico.
- I ragazzi cinesi poi chiedono alla scuola italiana di essere l'unica scuola per loro, una scuola inclusiva in cui apprendere anche la loro lingua madre, un diritto sancito dall'ONU, ma non ancora recepito dalle scuole in tutto il mondo. Il carico di lavoro che le famiglie cinesi richiedono ai loro figli, cioè la frequenza della scuola italiana e della scuola cinese, è veramente troppo oneroso e poco proficuo.
- Chiedono che siano aumentate le ore di educazione motoria perché non tutti hanno la possibilità di frequentare gli sport e hanno un'incontenibile voglia di muoversi e di sperimentare diverse attività sportive.

Tirando le fila

Il fine del nostro mandato di «garantire il successo formativo» di ogni alunno non può prescindere dal fatto di mettere l'alunno al centro del rapporto educativo, facendolo crescere, sperimentare, fare esperienze e riflettere su se stesso, sulla propria storia, sulla propria esperienza sociale e personale all'interno di una comunità accogliente capace di ascoltarlo e di renderlo capace di interagire con il mondo in modo positivo.

Il metodo autobiografico è uno strumento incredibile che ci permette di realizzare tutto questo.

Ogni persona che scrive di sé e ha modo di condividere quello che scrive in un contesto di ascolto che sospende ogni forma di giudizio, impara a riflettere e ad elaborare le sue esperienze di vita e a trasformarle in un dono, aprendosi all'altro. Introspezione e ascolto sono i presupposti per dare la voce e costruire nella classe una comunità educante tra pari.

Bibliografia di riferimento

- F. Batini, S. Giusti 2008, *L'orientamento narrativo a scuola*, Trento, Erickson.
- Z. Bauman 2002, *Il disagio della postmodernità*, Milano, Mondadori.
- Z. Bauman 2007, *Vite di scarto*, Roma-Bari, Laterza.
- C. Benelli, D. Bennati, S. Bennati 2019, *Restituire parole. Una ricerca autobiografica a Lampedusa*, Milano, Mimesis.
- C. Benelli 2020-21, "La scuola come laboratorio di accoglienza. Un progetto pilota di inclusione diffusa per alunni con disagio", *Studi sulla Formazione*, 23: 63-71.
- E. Borgna 2017, *Le passioni fragili*, Milano, Feltrinelli.
- M. Crepaldi 2019, *Hikikomori. I giovani che non escono di casa*, Roma, Alpes.
- D. Demetrio 1998, *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Milano, Meltemi.
- D. Demetrio 2003, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Roma-Bari, Laterza.
- D. Demetrio (a cura di) 2012, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano, Mimesis.
- G. Favaro 2011, *A scuola nessuno è straniero*, Firenze, Giunti.
- M. Fiorucci, M. Catarci 2015, *Il mondo a scuola*, Roma, Edizioni Conoscenza.
- M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera 2017, *Alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS.

- U. Galimberti 2007, *L'ospite inquietante*, Milano, Feltrinelli.
- M. Maglioni, F. Biscaro 2014, *La classe capovolta*, Trento, Erickson.
- M.C. Michellini 2006, *Progettare e governare la scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- M.R. Parsi 2017, *Generazione H*, Milano, Piemme.
- D. Pennac 2008, *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli.
- T. Ramunno 2020, "Il manifesto delle parole non ostili", *Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze*, 1: 107-114.
- M. Recalcati 2011, *Elogio del fallimento*, Trento, Erickson.
- M. Recalcati 2014, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi.
- M. Recalcati 2019, *Le nuove melanconie*, Milano, Cortina.
- M. Serra 2013, *Gli sdraiati*, Milano, Feltrinelli.
- M. Striano (a cura di) 2010, *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, Milano, FrancoAngeli.

ALC-S: l'apprendimento linguistico cooperativo stratificato nelle classi plurali

Capitolo 5 | 1. Introduzione | 2. Strategie e tecniche per la scuola plurale: genesi di un metodo | 2. La progettazione | 2.1 L'Apprendimento Linguistico Cooperativo | 2.2 L'Apprendimento Linguistico Cooperativo Stratificato: ALC-S | 2.3 Il modello operativo: l'Unità di lavoro/apprendimento stratificata (UdLA) | 3. La sperimentazione pratese | 4. Conclusioni | Appendice A. Progettazione didattica | Appendice B. Materiali didattici | Appendice C. Immagini dei manufatti del laboratorio | Bibliografia di riferimento

◀ Sommario



1. Introduzione

Il presente contributo vuole illustrare un intervento laboratoriale condotto in una seconda classe della scuola secondaria "Iva Pacetti" (IC Pacetti, Prato) all'interno del progetto *Gli alunni con disagio da percorso migratorio*, che ha visto coinvolti l'Ufficio Scolastico Provinciale di Prato, il Comune di Prato, la Provincia di Prato, due rappresentanti dei dirigenti scolastici pratesi e l'ASL di Prato¹. Il progetto, che ha seguito un approccio integrato multidisciplinare, aveva come obiettivo il contrasto del fenomeno del disagio sociale delle/gli studenti con *background* migratorio derivante da Disturbo Post-Traumatico da Stress (PTSD)².

* Il capitolo, così come l'intervento didattico in esso illustrato, è stato progettato in stretta collaborazione tra i due autori. Ai fini delle esigenze accademiche, segnaliamo che i paragrafi 1, 2, 4 sono stati scritti da Alan Pona, il paragrafo 3 e le appendici da Alessandra Viani.

¹ Al tavolo del progetto hanno partecipato, come esperti esterni dell'*équipe* multidisciplinare, Giulia Almagioni, Carlo Battaglia, Caterina Benelli, Barbara Mamone e Alan Pona.

² Parallelamente al progetto di cui sopra, il comune di Prato, in rete con il comune di Ravenna, la città di Almería in Spagna e l'Università Ca' Foscari ha ospitato un progetto affine, progetto *Famiglia (Famiglie Migranti: Interventi Locali di Inclusione Attiva)*, Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020, in cui chi scrive ha avuto il ruolo di ricercatore, insieme a Federico Trentanove dell'Università Ca' Foscari di Venezia, nell'individuare e sperimentare un modello di presa in carico di nuclei familiari vulnerabili.

Dopo una illustrazione delle strategie didattiche sviluppate all'interno dei servizi erogati dal Comune di Prato nelle scuole del territorio, nella quale si ripercorre brevemente la storia del "Servizio di facilitazione linguistica" e delle strategie messe in atto dal coordinamento didattico del servizio per "fare" didattica inclusiva nelle classi eterogenee del Comune, il presente contributo si sofferma a descrivere la nuova metodologia didattica in corso di sperimentazione sul territorio.

Il laboratorio nella scuola "Iva Pacetti" ha, infatti, sperimentato la metodologia ALC (Apprendimento Linguistico Cooperativo) unitamente alla strategia della stratificazione dei materiali didattici e dei compiti, sperimentazione che si inserisce in una più ampia ricerca-azione condotta dalla cooperativa sociale "Pane e Rose" (Pona-Vaiani 2019; Pona-Magnini-Martini 2019; Vaiani 2019) e dall'Università Ca' Foscari (Troiano 2019a).

La nuova metodologia, che prende il nome di ALC-S (Apprendimento Linguistico Cooperativo Stratificato), vuole potenziare in tutti gli allievi la maturazione di competenze di comunicazione e di studio e di competenze sociali valorizzando, al contempo, tutte le lingue parlate nelle classi nell'ottica di una didattica inclusiva attenta agli aspetti interculturali e nel solco dell'educazione alla pluralità linguistica e culturale (MIUR 2014, CARAP 2011).

2. Strategie e tecniche per la scuola plurale: genesi di un metodo

Studiare in italiano L2 è diverso rispetto a comunicare in italiano L2. Lo studioso canadese Jim Cummins, dividendo queste diverse competenze, abilità linguistico-comunicative e capacità cognitive, introduce nel 1979 la distinzione tra CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) e BICS (Basic Interpersonal Communication Skills), sottolineando quanto diversi siano i tempi per il raggiungimento di tali competenze e abilità: dai sei mesi ai due anni per il possesso della competenza e delle abilità comunicative di base, cinque/sette anni per la competenza e le abilità della lingua per studiare (Cummins 1979).

La CALP non è solo una lingua, ma è costituita da un insieme di varietà linguistiche, di tecniche, di strategie e, infine, di abilità linguistiche e capacità cognitive.

La scuola richiede ai suoi allievi la compresenza di tutto questo precipitato di conoscenze, abilità e competenze. Se da un lato la ricerca scientifica ha dimostrato che gli allievi parlanti italiano L2 impiegano naturalmente molto tempo a padroneggiare la lingua per studiare, altre ricerche rivelano che molte difficoltà, per quanto concerne tale lingua e le abilità richieste dalla scuola, sono riscontrabili anche negli allievi che parlano italiano come L1. Sarebbe, pertanto, auspicabile promuovere la facilitazione linguistica e degli apprendimenti nell'intera classe attraverso una didattica attiva e inclusiva. Per far fronte a queste difficoltà della classe eterogenea, per gestirle e per valorizzare la ricchezza della pluralità, la glottodidattica ha da tempo proposto diverse strategie, che qui di seguito andiamo brevemente a definire.

Usiamo l'espressione «facilitazione linguistica e degli apprendimenti» per riferirci a tutta una serie di strategie, tecniche e attività che favoriscono la comprensione del testo e il percorso di apprendimento di strutture e funzioni della lingua: il testo è presentato nella sua veste originaria (quella del libro di testo, per esempio) e l'insegnante stimola il gruppo-classe con immagini, evidenziazioni, gesti, col supporto di altri testi (video, audio-video, iconici ecc.) e con attività di lavoro sul testo stesso perché questo venga compreso.

Chiamiamo, invece, «semplificazione, rielaborazione e riorganizzazione dei testi» (da ora innanzi «semplificazione», per comodità) la riformulazione del testo (scritto in microlingua, cioè nel linguaggio specifico delle discipline) in un linguaggio più vicino alla comunicazione di base. Ciò avviene con una rielaborazione del testo che ne aumenta la comprensibilità tramite ridondanza e secondo un'organizzazione logico-concettuale che ne faciliti l'elaborazione cognitiva e la comprensione (cfr. Pona 2016).

2.1 L'Apprendimento Linguistico Cooperativo

La sperimentazione in corso da 13 anni sul territorio pratese, all'interno del Protocollo Provinciale denominato *Accordo per l'accoglienza degli alunni stranieri e lo sviluppo interculturale del territorio pratese* (2007)³, ha rivelato quanto strategie di facilitazione

³ Si tratta di un accordo inter-istituzionale, attualmente in corso sotto l'acronimo S.I.C. (Scuola Integrale Culture), tra gli enti pubblici (Regione Toscana, Provincia di Prato, Ufficio Scolastico Regionale, Ufficio Scolastico Provinciale), i Comuni di Prato, Cantagallo, Carmignano, Montemurlo, Poggio a Caiano, Vaiano e Vernio e tutti gli istituti scolastici, pubblici e parificati, del I ciclo d'istruzione e delle secondarie di II grado, che viene rinnovato ogni tre anni per garantire continuità economica e progettuale al processo di accoglienza degli alunni con background migratorio.

e semplificazione, benché utili nel piccolo gruppo laboratoriale, non siano efficaci da sole per implementare pratiche di didattica inclusiva, valorizzando la pluralità delle classi e favorendo al contempo gli apprendimenti comuni. Occorre, pertanto, muoversi da un'ottica meramente integrativa ad un'ottica pienamente inclusiva, da un approccio teorico/metodologico centrato sul singolo individuo con bisogni educativi speciali ad un approccio teorico/metodologico centrato sul contesto (cfr. D'Alessio 2011) per la creazione di ambienti di apprendimento senza barriere alla relazione e agli apprendimenti.

È per questo che nell'a.s. 2012-13, all'interno del progetto *Implementazione del Portale Integrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale*, finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali tramite ANCI, è nata la metodologia ALC, sperimentata per la prima volta nelle scuole del Comune di Prato, con l'intento di valorizzare le tante diversità delle classi plurilingui (MIUR 2012). Nell'a.s. 2015-16 la metodologia è stata consolidata sul territorio grazie al progetto *LINC (Linguaggi Inclusivi e Nuova Cittadinanza)*, che ha permesso una rielaborazione del modello. Con tale rielaborazione si sono individuati quattro importanti punti di forza nell'impianto metodologico: *clima di classe, interdipendenza positiva, inclusione, intercultura* (Gentile-Chiappelli 2016).

La metodologia ALC, basata su un'integrazione tra i principi dell'«Apprendimento Cooperativo»⁴ e della «Facilitazione linguistica e degli apprendimenti», nasce dalla volontà di implementare e potenziare prassi didattiche inclusive, prevedendo attività a mediazione sociale come sfida per lo sviluppo, per tutti e per ciascuno, di competenze, abilità e conoscenze al contempo socio-relazionali, trasversali e disciplinari; attività graduate e accessibili anche per studenti con competenze interlinguistiche e/o con bisogni educativi speciali o specifici, stimolanti per tutti i discenti, ricche di elementi interculturali e plurilingui. Il modello operativo attinge ad un pacchetto di procedure didattiche/tecniche didattiche. Le procedure sono a-disciplinari. I *team* di progettazione, composti dai docenti curricolari affiancati dal facilitatore linguistico e dal metodologo o dal solo *facilitatore degli apprendimenti*, figura dalle competenze/abilità/conoscenze *ibride*, possono riempire

⁴ Per un approfondimento sul Cooperative Learning, si rimanda a Johnson *et al.* 2015 e a Kagan 2000; per un approfondimento sulla Facilitazione linguistica e degli apprendimenti a scuola, si rimanda a Pona 2016.

tali procedure didattiche di contenuti e materiali specifici ad ogni disciplina⁵.

La metodologia ALC si fonda sull'assunto che in un contesto scolastico plurilingue, un clima di classe positivo, ricco di scambi significativi di collaborazione, aiuto e condivisione tra le/gli studenti, stimoli e faciliti gli apprendimenti.

La ricerca-azione condotta nell'a.s. 2013-14 da Maurizio Gentile, Tiziana Chiappelli e dalle psicologhe Jessica Nistri e Pamela Pelagalli (v. Gentile-Chiappelli 2016) ha evidenziato un cambiamento tra prima e dopo l'intervento educativo nella struttura e nella densità delle relazioni all'interno delle classi. Tale dato si evince dall'analisi dei sociogrammi, cioè degli strumenti di analisi della struttura delle relazioni all'interno delle classi, somministrati agli alunni prima e dopo l'intervento per raccogliere le preferenze rispetto alle seguenti tre situazioni:

1. a ricreazione sto insieme a...
2. in classe lavoro e collaboro insieme a...
3. parliamo di quello che ci piace fare con...

L'analisi dei sociogrammi è stata visualizzata in grafici per renderla più facilmente leggibile. Qui di seguito ne riportiamo due (prima e dopo l'intervento) a titolo esemplificativo.

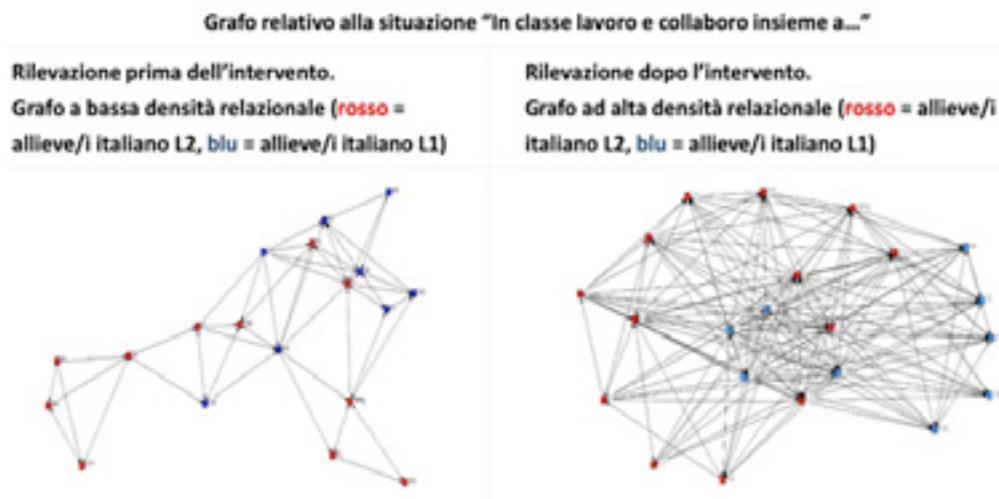


Figura 1 – Grafi di lettura dei sociogrammi

⁵ Si vedano Gentile-Chiappelli 2016 e Natali-Pona-Troiano 2015 per l'illustrazione di unità di lavoro/apprendimento progettate con la metodologia ALC.

2.2 L'Apprendimento Linguistico Cooperativo Stratificato: ALC-S

Una volta dimostrata l'efficacia della metodologia ALC nel creare un tessuto sociale più ricco e denso nelle classi, il gruppo di lavoro ha deciso di sperimentare, a partire dall'anno scolastico 2014-15, altre strategie che unitamente ad ALC potenziassero la maturazione di competenze di studio (in italiano L2, ma non solo) e la valorizzazione della lingua materna delle/gli studenti. Nascono così ALC-D (Apprendimento Linguistico Cooperativo Digitale) (v. Natali-Pona-Chiappelli 2016), ALC-V (Apprendimento Linguistico Cooperativo e Grammatica Valenziale) (v. Pelagalli-Pona-Viani 2018; Pona-Troiano 2018; Pona 2019) e ALC-S (Apprendimento Linguistico Cooperativo Stratificato) (v. Alfani 2019; Pona-Magni-Martini 2019; Pona-Vaiani 2019; Troiano 2019b; Vaiani 2019)⁶.

ALC-S unisce la metodologia ALC alla strategia della «stratificazione», grazie alla quale tecniche e materiali si organizzano a *strati* secondo un ordine che va dal più semplice al più complesso, in modo che ogni apprendente raggiunga il livello massimo cui può giungere nella sfida rappresentata dal materiale didattico e dal compito (cfr. Caon 2006, 2008, 2016).

La proposta di stratificazione pratese è oggi in via di sperimentazione nelle scuole del Comune di Prato e oggetto di ricerca presso l'università Ca' Foscari di Venezia. Le prime osservazioni sperimentali confermano che la stratificazione dei compiti e dei materiali all'interno delle Unità di lavoro/apprendimento (UdLA) in ALC consente di personalizzare le attività didattiche e di raggiungere tutti gli studenti, anche ai livelli linguistico-comunicativi in italiano più bassi (livelli pre-A1, A1, A2), e di integrare i vantaggi del lavoro relazionale, promosso da ALC (Troiano 2019a, Troiano-Gentile-Pona 2019), con i risultati della ricerca glottodidattica circa le ricadute sugli apprendimenti linguistici di un input⁷ ricco, significativo e calibrato unitamente a occasioni mirate di output⁸ (cfr. Nuzzo-Grassi 2016).

⁶ Si rimanda a Troiano-Gentile-Pona (2019) per un resoconto dettagliato della sperimentazione di didattica inclusiva sul territorio pratese.

⁷ Per *input* intendiamo «i dati linguistici primari a disposizione dell'apprendente» (Nuzzo-Grassi 2016: 43).

⁸ Per *output* intendiamo «tutto ciò che l'apprendente produce – in forma orale o scritta – usando la L2» (Nuzzo-Grassi 2016: 93).

La proposta didattica pratese, in via di sperimentazione, centrata sulla stratificazione dei materiali e dei compiti trova sostegno scientifico nella Teoria della Processabilità e nell'Ipotesi della Insegnabilità di Manfred Pienemann e fa costante riferimento alla progressione delle abilità specifiche di ricezione e produzione prevista dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa 2002).

La Teoria della Processabilità (Pienemann 1998) ipotizza quali strutture linguistiche possono essere processate, cioè elaborate, dall'apprendente in ogni dato momento del suo sviluppo interlinguistico. Secondo questa teoria, durante l'acquisizione di una seconda lingua si attivano diverse procedure che seguono una scala di difficoltà che va dal semplice al complesso, i cui gradini (v. fig. 2) o stadi rappresentano i vari livelli di accessibilità alla lingua:

1. accesso lessicale,
2. procedura categoriale,
3. procedura sintagmatica,
4. procedura frasale,
5. procedura della frase subordinata.

Secondo la Teoria della Processabilità, l'acquisizione delle procedure di elaborazione linguistica rispecchia la stessa sequenza implicazionale attivata nella produzione del parlato: in un apprendente con L2 in fase iniziale tali procedure non sono tutte operative, ma si attiveranno nell'ordine man mano che avanza nel suo processo di acquisizione (v. Bettoni 2011).

La pianificazione didattica deve fondarsi sulle fasi naturali dell'apprendimento (certamente non contro di esse). Se l'apprendimento delle strutture di ogni stadio implica che quelle dello stadio precedente siano già emerse, allora si può sapere se l'apprendente è pronto per l'acquisizione delle strutture dello stadio successivo (v. l'Ipotesi dell'insegnabilità, Pienemann 1984, 1986).

Prendendo le mosse dal sopracitato quadro teorico di riferimento, ALC-S prevede una strutturazione dei materiali e dei compiti su cinque strati, che vanno dal più semplice al più complesso e che caratterizzano il lavoro di tutti i gruppi cooperativi (omogenei per livello linguistico-comunicativo per quanto riguarda le/gli studenti parlanti italiano L2; eterogenei per le/gli studenti con un buon livello linguistico-comunicativo in italiano). Gli strati di ALC-S sono illustrati nella figura 3, qui di seguito.

Procedura	T1	T2	T3	T4	T5
5 inter-clausale					Scambio di informazioni oltre la clausola
4 frasale				Scambio di informazioni tra sintagmi	Scambio di informazioni tra sintagmi
3 sintagmatica			Scambio di informazioni dentro il sintagma	Scambio di informazioni dentro il sintagma	Scambio di informazioni dentro il sintagma
2 categoriale		Categoria + affisso, nessuno scambio di informazioni tra parole	Categoria + affisso, nessuno scambio di informazioni tra parole	Categoria + affisso, nessuno scambio di informazioni tra parole	Categoria + affisso, nessuno scambio di informazioni tra parole
1 lemmatica	Accesso al lemma, nessun elemento di grammatica	Accesso al lemma, nessun elemento di grammatica	Accesso al lemma, nessun elemento di grammatica	Accesso al lemma, nessun elemento di grammatica	Accesso al lemma, nessun elemento di grammatica

Figura 2 – Sequenza universale di acquisizione delle procedure di elaborazione linguistica (riadattata da Bettoni 2011)

In ALC-S i gruppi eterogenei previsti nelle attività iniziali di creazione di clima e di contestualizzazione dell'intervento didattico e in quelle finali di verifica, autovalutazione, valutazione e feedback, diventano, per le/gli studenti parlanti italiano L2, gruppi omogenei per livello linguistico-comunicativo nel lavoro di studio e sul linguaggio delle discipline.

Questa attenta variazione interna all'UD tra gruppi eterogenei e omogenei per livello linguistico-comunicativo ci permette sia di cogliere i vantaggi di ALC nel lavoro sulle relazioni e sulla comunicazione (anche in italiano) delle/gli studenti sia di ipotizzare ricadute preziose sulla lingua dello studio. La creazione di gruppi omogenei in ALC-S permette, infatti, un lavoro mirato sull'input+1 e sulla zona di sviluppo prossimale delle/gli studenti e, al contempo, una necessaria valorizzazione della lingua materna nelle attività di studio in quelle classi, come quelle pratesi, con tante e tanti studenti parlanti una lingua straniera specifica: queste/i studenti possono svolgere compiti con materiale in italiano anche sfruttando la propria lingua materna per comunicare nel gruppo e sviluppando, grazie anche a questo uso plurilingue, capacità di studio trasversali alle singole lingue⁹, con evidenti ricadute sull'autostima¹⁰.

2.3 Il modello operativo: l'Unità di lavoro/apprendimento stratificata (UdLA)

Il modello operativo proposto per la progettazione didattica ha previsto quattro Unità di lavoro/apprendimento stratificato (UdLA) della durata ciascuna di circa due ore, per un totale di circa otto ore per l'intero percorso (UD).

Sia le quattro UdLA sia l'UD nella sua globalità sono articolate in tre macro-fasi:

1. fase relazionale introduttiva,
2. fase centrale didattica di lavoro sulle competenze/abilità/

⁹ Per interessanti pratiche di educazione (pluri)linguistica nella classe plurilingue in Italia si rimanda a Chiappelli-Manetti-Pona 2016; Andorno-Sordella 2017; Sordella-Andorno 2017; Carbonara-Scibetta 2018; Carbonara-Martini 2019; Carbonara-Scibetta 2019.

¹⁰ All'interno del progetto *Familia* (v. nota 2) si è cercato di indagare, attraverso *équipe* multidisciplinari, i bisogni di 22 nuclei familiari in carico al progetto. Il report degli incontri di *équipe* rivela dati interessanti per quanto riguarda le competenze linguistico-comunicative degli studenti con disagio sociale da disturbo dell'adattamento post-migratorio selezionati dalle scuole per il progetto: di questi studenti, solo 3 possiedono un livello adeguato allo sviluppo di competenze di studio in italiano L2 (2 studenti di livelli B1, 1 studente di livello A2/B1), 4 studenti possiedono un livello di «sopravvivenza» (1 studente di livello A2, 3 studenti di livello A1/A2), 9 studenti, infine, possiedono un livello iniziale di competenza linguistico-comunicativa in italiano. Non stupisce, pertanto, la rilevazione del dato sulle problematicità legate al mondo scuola: il 20% delle criticità rilevate nell'area scolastica nei 22 casi in carico riguarda, infatti, la didattica e la prestazione scolastica.

conoscenze riguardanti le microlingue e le discipline scolastiche;

3. fase conclusiva di auto-valutazione, di feedback e di valutazione.

Ogni UdLA è autoconclusiva e autonoma rispetto alle altre UdLA del percorso benché siano collegate a formare una rete di attività mirate allo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze. Questa struttura del modello operativo permette di lavorare anche in caso di fluttuazione delle presenze delle/gli studenti in classe: l'assenza non pregiudica il percorso. Permette, inoltre, di lavorare in classe su porzioni circoscritte di saperi, in attività anch'esse circoscritte e temporalmente contenute (*microlearning*; cfr. Rivoltella 2016). I vantaggi di questo modello operativo sono i seguenti:

- a. motivazione e attenzione degli studenti,
- b. ritmo di apprendimento,
- c. riduzione della complessità.

Questo modello operativo è, infine, flessibile e si adatta ai diversi bisogni dei contesti di apprendimento.

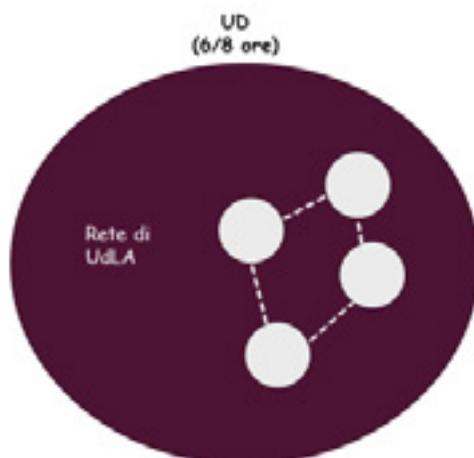


Figura 4 – Modello operativo di ALC-S

La prima UdLA permette di lavorare sul clima di classe. Una volta creato un clima di classe sereno e favorevole alle relazioni, si formano i gruppi di lavoro omogenei per livello linguistico-comunicativo e si lavora sul *team-building*, sulla contestualizzazione dell'argomento disciplinare, sul recupero delle preconcenze e sull'attivazione della grammatica dell'anticipazione e delle aspettative.

La seconda e la terza UdLA permettono di lavorare con i gruppi omogenei formati durante la prima UdLA per la promozione dei saperi fissati nella scheda di progettazione. Il lavoro didattico per gruppi omogenei consente, nel territorio pratese, di valorizzare le lingue materne ospitandole nel lavoro disciplinare: le/gli studenti svolgono nei gruppi cooperativi compiti sull'italiano dello studio anche attraverso scambi relazionali nelle lingue materne, nel caso specifico in cinese.

La quarta UdLA, che prevede un lavoro cooperativo in gruppi eterogenei per livello linguistico-comunicativo, è interamente dedicata all'autovalutazione, al feedback e alla valutazione del raggiungimento degli obiettivi dell'UD.

3. La sperimentazione pratese

Il laboratorio è stato svolto in una seconda classe di una scuola secondaria di primo grado descritta dalle/gli insegnanti come una classe vivace e, al tempo stesso, aperta e inclusiva. La classe era composta da 22 alunni di cui quattro sinofoni: tre studenti parlanti italiano L2 di livello A1, A2 e uno con bilinguismo bilanciato italiano-cinese. Uno dei ragazzi sinofoni aveva certificazione 104 ed era affiancato dall'insegnante di sostegno. All'interno della classe erano presenti anche alunni con BES (2 alunni) e DSA (1 alunno).

La classe è stata scelta poiché nell'anno scolastico 2018/2019 aveva accolto un alunno sinofono, trattenuto quell'anno nella seconda classe. Il ragazzo, allora quasi quattordicenne, nato in Europa, aveva frequentato la scuola in Cina fino alla classe che in Italia corrisponde alla seconda classe della scuola secondaria di primo grado e, pertanto¹¹, al suo arrivo in Italia,

¹¹ L'art. 45 del DPR 394 del 31 agosto 1999, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, stabilisce,

era stato inserito nella classe corrispondente.

Il ragazzo presentava difficoltà socio-relazionali e una storia personale di migrazione molto frastagliata e complessa: ripetuti trasferimenti tra Europa e Cina, allontanamento dalle cure genitoriali e affidamento frammentato tra nonni e zii; all'arrivo in Italia, permanenza in collegio residenziale e successivo ricongiungimento con i genitori.

Le/i docenti del Consiglio di classe hanno fornito una descrizione dello studente prima dell'inizio delle attività didattiche laboratoriali: il ragazzo si relazionava prevalentemente con gli alunni sinofoni della vecchia e nuova classe e mostrava diffidenza verso gli adulti diventando oppositivo e aggressivo se ripreso o se sollecitato alla partecipazione alle attività didattiche. Una sospensione e il confronto scuola-famiglia non aveva portato alcun beneficio ma, al contrario, aveva acuito il disagio del ragazzo, che aveva attivato anche comportamenti autoleSIONISTICI. La scuola aveva organizzato alcuni incontri tra il ragazzo e una psicologa parlante cinese L2 e attività pratiche in rapporto individualizzato fuori dalla classe.

La sperimentazione ha previsto quattro incontri della durata di due ore ciascuno per un totale di otto ore laboratoriali¹² svolte in compresenza e collaborazione con l'insegnante disciplinare e l'insegnante di sostegno.

I gruppi sono stati composti in collaborazione con le insegnanti tenendo conto dei seguenti criteri:

- omogeneità per lingua per gli alunni parlanti italiano L2,
- eterogeneità per abilità e competenze sul piano didattico/cognitivo per gli alunni parlanti italiano L1 o bilingui bilanciati italiano-cinese,
- difficoltà relazionali tra gli alunni e relazioni amicali.

infatti, che: «[...] I minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto: a) dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza dell'alunno, che può determinare l'iscrizione ad una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica; b) dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno; c) del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel Paese di provenienza; d) del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno».

¹² Si rimanda all'Appendice A per le schede di progettazione delle quattro Unità di lavoro/apprendimento, all'Appendice B per i materiali didattici del percorso laboratoriale, all'Appendice C per le immagini dei manufatti costruiti durante i laboratori.

I ruoli cooperativi dei membri dei gruppi di lavoro sono stati assegnati, in collaborazione con le insegnanti della classe, tenendo conto dei seguenti criteri:

- punti di forza e criticità degli alunni con BES, DSA e 104,
- modalità di svolgimento del compito,
- carico cognitivo richiesto dal ruolo/compito.

L'argomento del percorso laboratoriale è stato selezionato a partire da una varietà di argomenti proposti alla facilitatrice linguistica e degli apprendimenti: si è preferito affrontare un contenuto disciplinare nuovo in modo da poter sviluppare al meglio la gradualità degli obiettivi e delle complessità attraverso la progressione prevista dalla progettazione delle UdLA.

La classe ha ben accolto le attività proposte durante il laboratorio e l'utilizzo di tecniche di apprendimento cooperativo ha permesso di stimolare la partecipazione di tutti (non senza difficoltà), non solo attraverso l'intervento diretto delle/gli insegnanti ma anche e soprattutto attraverso la stimolazione e il confronto tra pari.

Per i ragazzi parlanti italiano L2 con un livello A1 e A2 in italiano L2 la stratificazione dei contenuti ha permesso un lavoro autonomo di tutti dal primo al secondo e terzo strato e, talvolta, un'attivazione di comportamenti guida e cooperativi dei ragazzi più motivati verso quelli in maggiore difficoltà per gli strati più complessi.

4. Conclusioni

Concludiamo questo intervento focalizzando l'attenzione sulle motivazioni che ci hanno spinto ad una proposta didattica cooperativa, personalizzata e calibrata sui diversi livelli linguistico-comunicativi presenti nella classe sperimentale. Se, come rivelano altre sperimentazioni sul territorio pratese (v. nota 10), una buona parte degli studenti che la scuola percepisce in difficoltà ha livelli di competenza linguistico-comunicativa sotto il livello di sopravvivenza (livello A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*) e se il 20% delle criticità rilevate per tali studenti riguarda l'area scolastica, siamo convinti che un intervento didattico che sia realmente inclusivo, cioè che lavori sul contesto ed elimini le barriere relazionali

e agli apprendimenti valorizzando le peculiarità di ciascuno e con esse le lingue delle classi, può veramente fare la differenza, promuovendo al contempo un clima di classe positivo e sereno, la pluralità e gli apprendimenti.

A. Appendice. Progettazione didattica

1° incontro

	TITOLO	OBIETTIVI	COSA FARE	RUOLI	MATERIALI
1° attività	Presentiamoci	Presentarsi	Scrivere il proprio nome, cognome e una cosa che ci piace su un cartellino preimpostato	Nessuno	Cartellino preimpostato: Nome, Cognome, Qualcosa che mi piace
2° attività	Puzzle apparato circolatorio	Comporre i gruppi cooperativi	Ogni studente riceve una busta con un pezzo di puzzle: – ritrovare i pezzi mancanti e formare il gruppo – dare un nome al gruppo	Nessuno	Buste con nome di ciascun ragazzo e 1 pezzo di immagine: globuli rossi, globuli bianchi, piastrine, vene/arterie/capillari, molecola CO ₂ , molecola O ₂ , cuore
3° attività		Familiarizzare con il lessico della disciplina	Socializzare i nomi dei gruppi Introduzione termini scientifici	Nessuno	Lavagna
4° attività	Grande puzzle dell'apparato circolatorio	Familiarizzare con l'argomento Familiarizzare con il gruppo di lavoro e l'apprendimento cooperativo. Obiettivi trasversali: – prendere decisioni e portare a termine il proprio lavoro – relazionarsi nel piccolo gruppo – ascoltare, mediare, negoziare con l'altro	Ogni gruppo riceve una borsa (kit) con pezzi puzzle di tutti gli elementi dell'apparato circolatorio e materiale vario (vd. Appendice B): – ricostruire i puzzle – disegnare sagoma corpo umano – incollare gli elementi dentro e intorno al corpo umano (con modello di riferimento)	<i>Disegnatore</i> (disegna la sagoma del corpo umano) <i>Muratore</i> (incolla i pezzi di puzzle su fogli) <i>Costruttore</i> (ricostruisce i puzzle) Tutti insieme assemblano	Tutte le immagini della 2° attività in pezzi Schema dell'apparato circolatorio Borse di carta Fogli Lavagna Fogli mobili

2° incontro

	TITOLO	OBIETTIVI	COSA FARE	RUOLI	MATERIALI
1° attività	Mi preparo	Condividere obiettivi e modalità di lavoro	Leggere e prendere visione del materiale di lavoro (scheda delle domande e plico stratificato; vd. Appendice B)	Nessuno	Schede preparate e plico stratificato
2° attività	Ascolto	Ascoltare un testo audio-video per familiarizzare con il contenuto e coglierne il senso globale	Ascoltare e visionare video su apparato circolatorio tenendo conto del lavoro da sviluppare precedentemente condiviso	Nessuno	Testo audio-video (LIM)
3° attività	Ascolto, comprendo e faccio	Ascoltare un testo audio-video individuando informazioni specifiche	Completare il plico stratificato: attività di matching e cloze mirato in ordine di progressiva complessità	Nessuno	Testo audio-video (LIM) Plico stratificato
4° attività	Ascolto, comprendo e rispondo	Ascoltare un testo audio-video individuando informazioni specifiche	Completare la scheda delle domande	<i>Nomenclatore Funzionario Amministratore</i>	Testo audio-video (LIM) Scheda con domande
5° attività	Condivido e faccio	Condividere informazioni e confrontarsi Sviluppare capacità di autovalutazione Costruire un manufatto attraverso le conoscenze sviluppate	Condividere il materiale, verificare e correggere Con le schede compilate assemblate costruire "Il nostro libro dell'apparato cardiocircolatorio"	Nessuno	Testo audio-video (LIM) Scheda con domande
6° attività	Integriamo	Integrare le nuove informazioni con le vecchie Obiettivi trasversali: – prendere decisioni e portare a termine il proprio lavoro – relazionarsi nel piccolo gruppo – ascoltare, mediare, negoziare con l'altro	Confrontarsi e integrare le nuove informazioni che emergono da questo incontro nello schema corporeo/mappa cognitiva dell'incontro precedente	Stesso ruolo per tutti: – <i>Scrittori</i>	Schede di lavoro Schema corporeo/mappa cognitiva

3° incontro

TITOLO		OBIETTIVI	COSA FARE	RUOLI	MATERIALI
1° attività	Leggo e domando	<p>Leggere un testo scritto individuando informazioni specifiche</p> <p>Sviluppare la competenza interrogativa</p>	<p>Ad ogni studente viene consegnato uno o più paragrafi tratti dal libro di testo (il sangue, il cuore, i vasi sanguigni, la piccola e la grande circolazione):</p> <ul style="list-style-type: none"> – leggere il/i paragrafo/i – formulare delle domande (quali domande potrebbe fare l'insegnante?) <p>Le/gli studenti parlanti italiano L2 ricevono un testo semplificato e facilitato con immagini integrative al testo con attività per la comprensione del testo (vd. Appendice B):</p> <ul style="list-style-type: none"> – leggere il testo – svolgere le attività di facilitazione 	<p>Gruppo di 3 Tutti ricoprono il ruolo di <i>Insegnante</i></p> <p>Le/gli studenti parlanti italiano L2 non hanno un ruolo specifico ma cooperano in interdipendenza di materiale e di scopo</p>	<p>Libro di testo</p> <p>Materiale didattico semplificato e facilitato</p>
2° attività	Leggo e rispondo	<p>Leggere un testo scritto individuando informazioni specifiche</p>	<p>Scambiarsi i paragrafi con le relative domande</p> <p>Leggere il paragrafo/i</p> <p>Rispondere alle domande formulate dal compagno</p>	<p>Tutti ricoprono il ruolo di <i>Studente</i></p>	<p>Scheda con tabella domande/risposte</p>
3° attività	Leggo e verifico	<p>Leggere un testo scritto individuando informazioni specifiche</p>	<p>Scambiarsi i paragrafi e le relative risposte e domande:</p> <p>Leggere il paragrafo/i</p> <p>Correggere</p>	<p>Tutti ricoprono il ruolo di <i>Commissario</i></p>	<p>Scheda con tabella domande/risposte/verifica</p>
4° attività	Lista di domande	<p>Condividere informazioni e confrontarsi</p> <p>Sviluppare capacità di autovalutazione</p> <p>Costruire un manufatto attraverso le conoscenze sviluppate</p> <p>Obiettivi trasversali:</p> <ul style="list-style-type: none"> – prendere decisioni e portare a termine il proprio lavoro – relazionarsi nel piccolo gruppo – ascoltare, mediare, negoziare con l'altro 	<p>Confrontarsi, scegliere e trascrivere le domande per ciascun paragrafo a formare una lista completa di domande</p> <p>Le/gli studenti parlanti italiano L2 costruiscono il lapbook con i materiali predisposti dalla facilitatrice linguistica e degli apprendimenti.</p>	<p>Tutti ricoprono il ruolo di <i>Scrittore</i></p>	<p>Materiale preimpostato per lapbook</p>

4° incontro

TITOLO		OBIETTIVI	COSA FARE	RUOLI	MATERIALI
1° attività	Recupero delle fonti di informazione	Ripassare i contenuti oggetto di studio negli incontri precedenti e organizzare le fonti di informazione	Recuperare i materiali prodotti (e oggetto di studio) negli incontri precedenti e creare una lista delle fonti di informazioni da consultare rapidamente per organizzare le risposte all'attività 2	Tutti contribuiscono ad organizzare la lista delle fonti di informazione.	Tabella organizzativa delle fonti di informazione
2° attività	Se noi la sappiamo, io la so!	Sviluppare capacità di valutazione tra pari e di autovalutazione	<p>Le/gli studenti sono divisi nei gruppi di lavoro come negli incontri precedenti ma con l'inclusione degli studenti parlanti italiano L2 e rispondono ad una batteria di domande precedentemente predisposte dal docente in base agli incontri precedenti (vedi Appendice B)</p> <p>Le/gli studenti ascoltano la domanda posta e si confrontano con gli altri membri del gruppo per recuperare le informazioni necessarie e formulare la risposta corretta</p> <p>Solo uno delle/gli studenti è chiamato a riferire in plenaria (alle/gli studenti viene assegnato un numero che di volta in volta viene estratto per individuare il portavoce per la risposta)</p> <p>Le/gli studenti parlanti italiano L2 di livello iniziale potranno leggere la risposta scritta dai compagni.</p> <p>Tutti i gruppi rispondono alla domanda posta inizialmente e dopo aver ascoltato tutte le risposte, le/gli studenti insieme alla docente e alla conduttrice del laboratorio assegnano un punteggio ad ogni risposta:</p> <p>3 punti – risposta corretta 2 punti – risposta parziale o parzialmente giusta 1 punto – risposta sbagliata</p>	Le/gli studenti hanno tutti lo stesso ruolo (e di volta in volta ci sarà il portavoce del gruppo)	Batteria di domande

segue

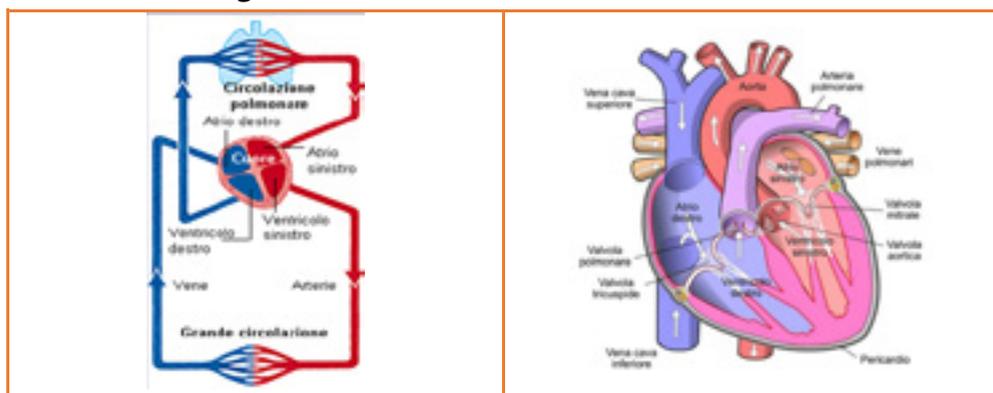
segue

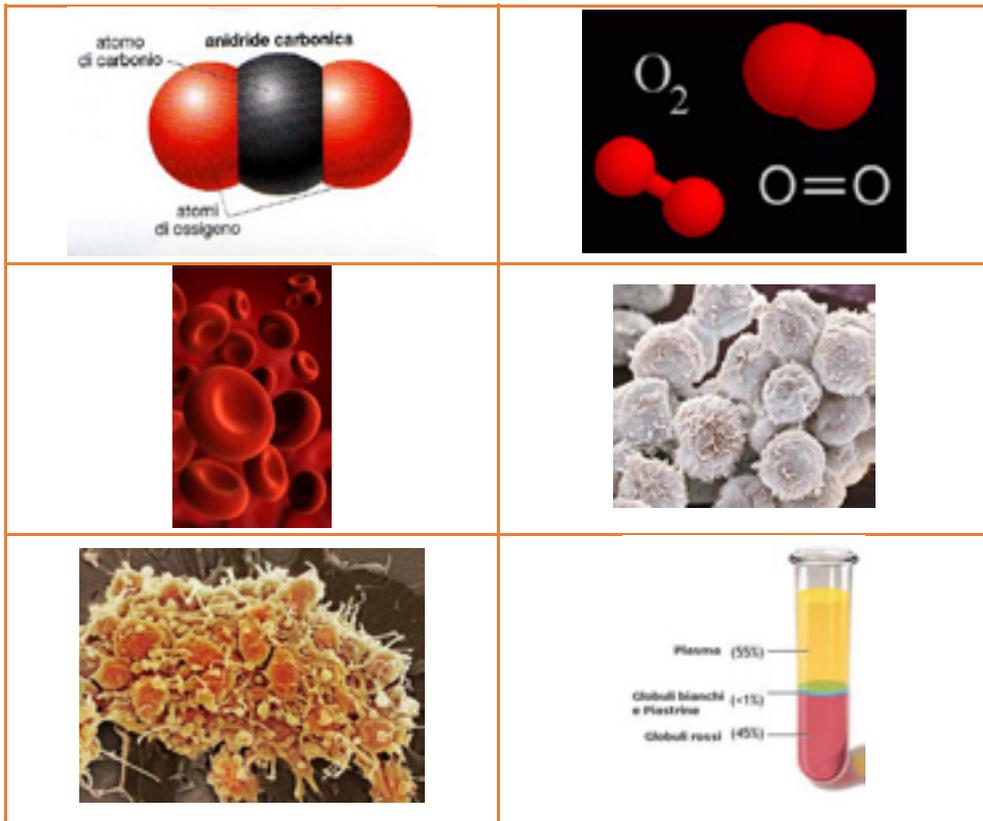
2° attività	Se noi la sappiamo, io la so!	Sviluppare capacità di valutazione tra pari e di autovalutazione	Al termine delle domande si calcola il punteggio ottenuto da ogni gruppo e si individua il gruppo "vincitore" che verrà festeggiato con applauso generale	Le/gli studenti hanno tutti lo stesso ruolo (e di volta in volta ci sarà il portavoce del gruppo)	Batteria di domande
3° attività	L'albero delle emozioni	Sviluppare capacità di feedback	<p>I gruppi cooperativi ricevono una scheda di feedback: "L'albero delle emozioni":</p> <ul style="list-style-type: none"> – ogni studente all'interno del piccolo gruppo individua il personaggio che rappresenta "come si è sentita/o" nelle attività del laboratorio – chi vuole può socializzare il motivo della propria scelta <p>Al termine dell'attività, docente e facilitatrice linguistica e degli apprendimenti chiudono l'attività e ringraziano del lavoro svolto</p>		

B. Appendice. Materiali didattici

1° incontro

Immagini tessere puzzle per composizione dei gruppi e lavoro sul lessico microlinguistico





2° incontro
Schede di lavoro per la facilitazione della comprensione
del testo audio-video

	DEFINIZIONI NOMENCLATORE	FUNZIONI FUNZIONARIO	SISTEMA AMMINISTRATORE
1	Che cos'è il sangue?	Quale ruolo svolge il sangue per le nostre funzioni vitali?	Chi spinge il sangue attraverso il corpo?
2	Da che cosa è formato il sangue?	Che funzione hanno i globuli rossi?	Dove scorre il sangue?
3	Che cos'è il cuore?	Che funzione hanno i globuli bianchi?	Quali circuiti percorre il sangue?
4	Che cosa sono le arterie?	Che funzione hanno le piastrine?	Che cosa succede nella grande circolazione?

segue

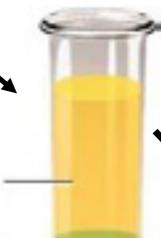
segue

5	Che cosa sono le vene?	A che cosa servono i capillari?	Che cosa succede nella piccola circolazione?
6	Che cosa sono i capillari?	A che cosa servono le arterie?	Che cosa succede al sangue ricco di anidride carbonica quando torna al cuore?
7	Come si chiama la principale arteria del nostro corpo?	A che cosa servono le vene?	Perché il sangue va nei polmoni?
8	Quante parti separate ci sono nel cuore?	A che cosa serve l'arteria polmonare?	Che percorso fa il sangue venoso dentro al cuore?
9	Come si chiama la valvola da cui il sangue venoso passa dal cuore all'arteria polmonare?	A che cosa serve l'arteria aorta?	Che percorso fa il sangue una volta ossigenato dai polmoni?
10	Come si chiama la valvola da cui passa il sangue ossigenato dal cuore all'arteria aorta?		

Attività – Collegare immagini e parole, come nell'esempio Strati I e II

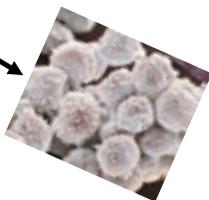
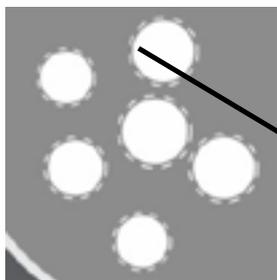
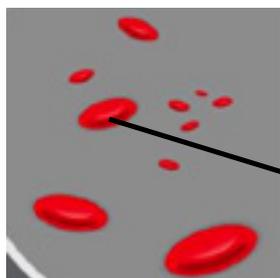


GLOBULI ROSSI

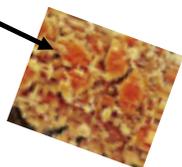
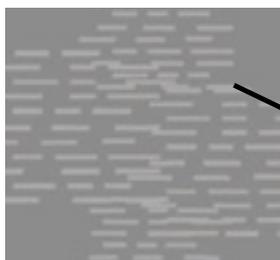


GLOBULI BIANCHI

PLASMA



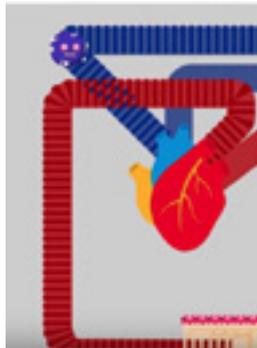
SANGUE



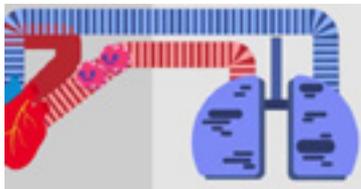
CUORE



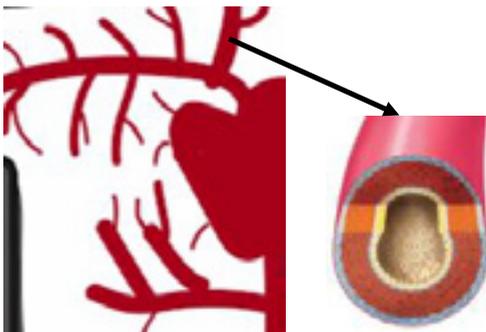
PIASTRINE



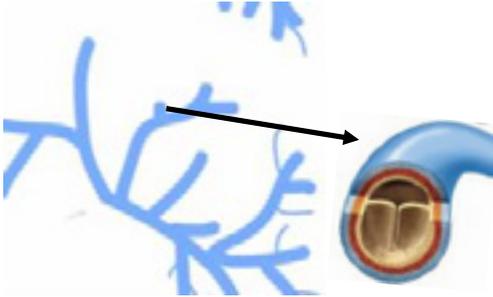
PICCOLA CIRCOLAZIONE



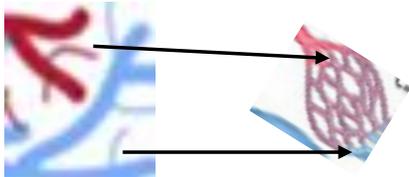
GRANDE CIRCOLAZIONE



VENA



ARTERIA

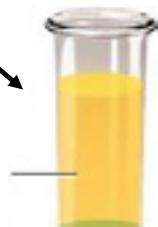


CAPILLARI

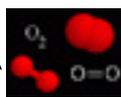
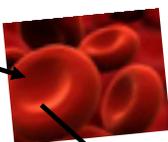
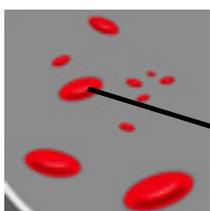
Attività – Collegare immagini e frasi, come nell’esempio
Strati III e IV



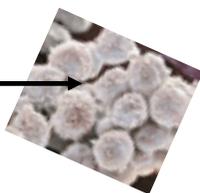
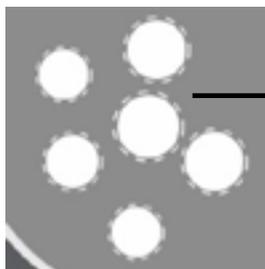
**I GLOBULI BIANCHI DIFENDONO DALLE
MALATTIE.**



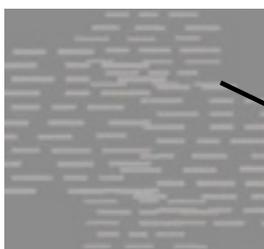
I GLOBULI ROSSI PORTANO L'OSSIGENO.



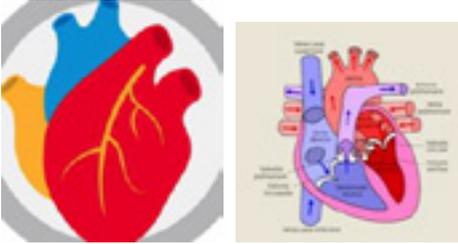
IL PLASMA È UNA PARTE LIQUIDA.



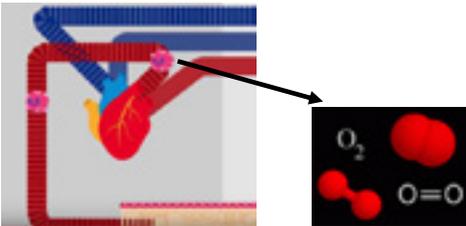
IL SANGUE È UN TESSUTO.



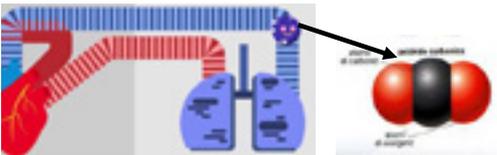
LE PIASTRINE GUARISCONO LE FERITE.



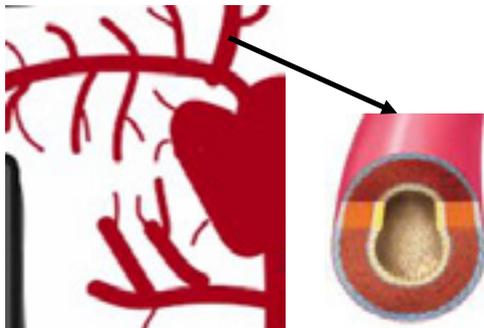
NELLA **PICCOLA CIRCOLAZIONE** IL SANGUE
E L'ANIDRIDE CARBONICA VANNO AI
POLMONI.
IL SANGUE OSSIGENATO
(SANGUE+OSSIGENO) RITORNA AL CUORE.



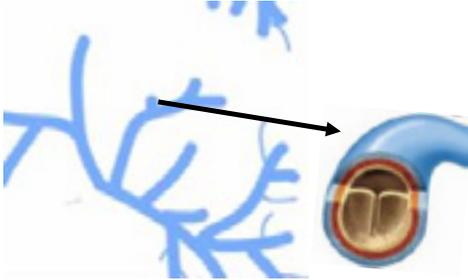
NELLA **GRANDE CIRCOLAZIONE** IL SANGUE
PARTE DAL CUORE E RITORNA AL CUORE.



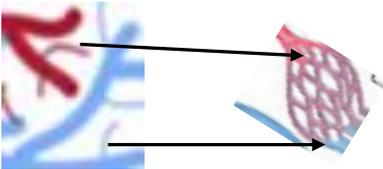
IL **CUORE** POMPA IL SANGUE.
IL **CUORE** È DIVISO IN DUE PARTI.



IL SANGUE ENTRA NEL CUORE
ATTRAVERSO LE **VENE**.



I CAPILLARI ARRIVANO A TUTTE LE CELLULE DEL CORPO.



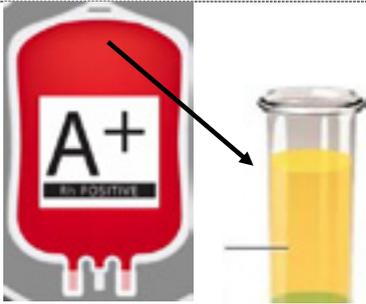
IL SANGUE ESCE DAL CUORE E VA NELLE ARTERIE.

Attività – Completare il testo
Strato V

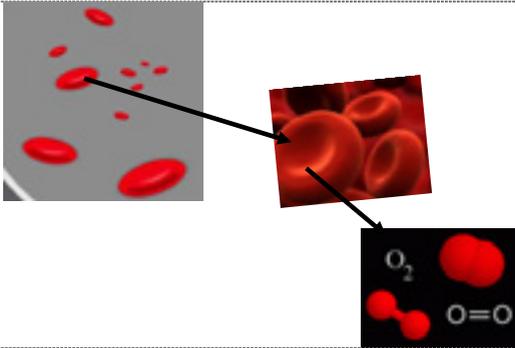


IL SANGUE È IL MEZZO DI TRASPORTO DELLE SOSTANZE.

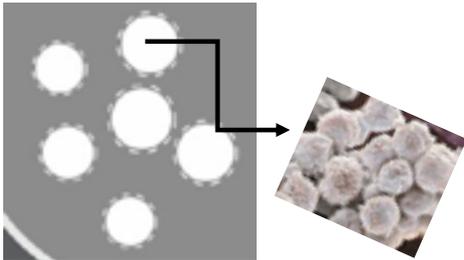
IL SANGUE È UN _____.



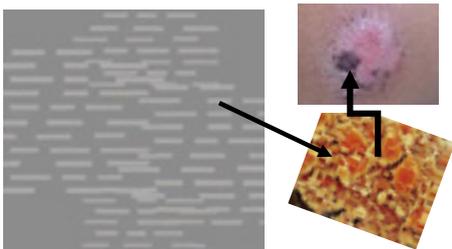
IL SANGUE È FORMATO DA UNA PARTE LIQUIDA, IL _____, E DA ALCUNE PARTI SOLIDE:



I GLOBULI ROSSI TRASPORTANO _____.



I _____ DIFENDONO DALLE MALATTIE.



LE PIASTRINE GUARISCONO LE _____.



IL _____ POMPA IL SANGUE.

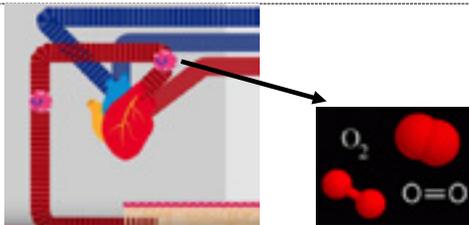
IL CUORE È UN _____.



IL SANGUE SCORRE ATTRAVERSO

_____, _____,

_____.



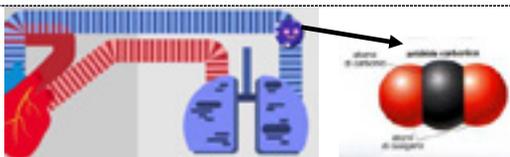
IL SANGUE PERCORRE LA GRANDE

_____.

E LA PICCOLA _____.

NELLA GRANDE CIRCOLAZIONE, IL SANGUE RICCO DI

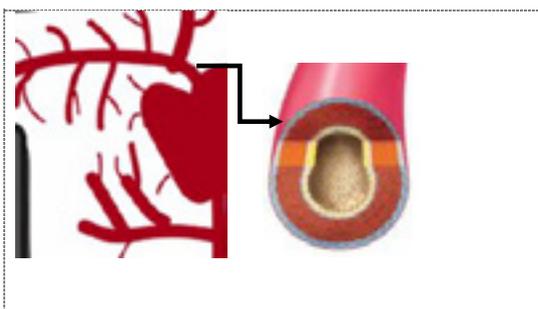
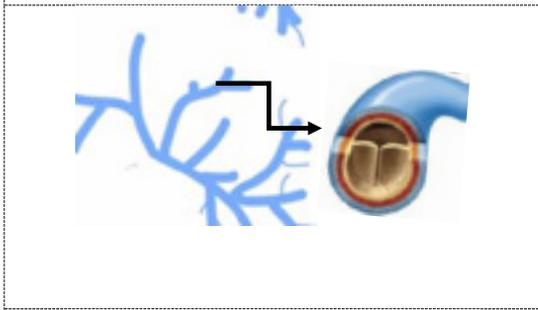
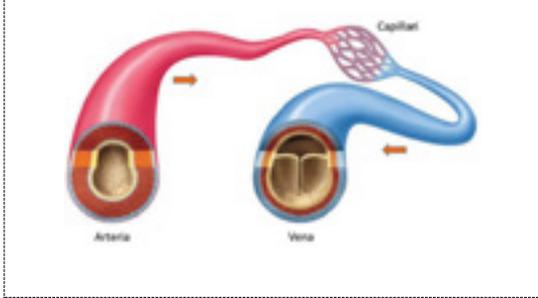
_____ PARTE DAL CUORE E POI RITORNA AL _____.



NELLA PICCOLA CIRCOLAZIONE IL SANGUE È CARICO DI

_____.

IL SANGUE PARTE DAL CUORE E ARRIVA AI _____ E RITORNA AL CUORE.

	<p>IL CUORE POMPA SANGUE RICCO DI _____ NELL'AORTA.</p> <p>L'AORTA È LA PRINCIPALE _____ DEL NOSTRO CORPO.</p>
	<p>ATTRAVERSO LE VENE IL SANGUE, RICCO DI _____ E DI ALTRE SOSTANZE RITORNA AL _____.</p>
	<p>I CAPILLARI ARRIVANO A TUTTE LE _____ DEL CORPO.</p> <p>IL SANGUE PORTA L' _____ E PRENDE L'ANIDRIDE _____.</p>

3° incontro

Materiale semplificato e facilitato per la CAD

IL SANGUE

Il sangue è un **tessuto**.

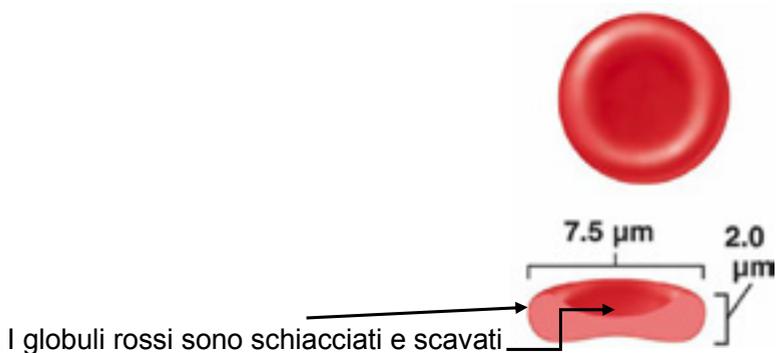
Nel sangue c'è il **plasma**. Nel plasma ci sono acqua, sale e proteine.

Nel sangue ci sono i **globuli rossi**, i **globuli bianchi** e le **piastrine**.

I globuli rossi

I globuli rossi sono piccoli e tanti.

I globuli rossi portano al corpo **ossigeno (O₂)** e **anidride carbonica (CO₂)**.



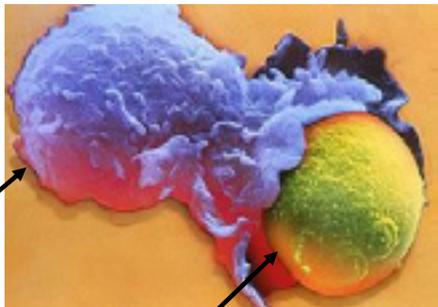
I globuli rossi **nascono nelle ossa lunghe**.



I globuli bianchi

I globuli bianchi sono più grandi e pochi.

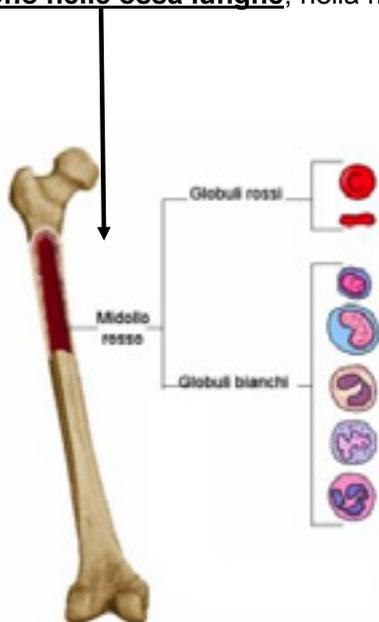
I globuli bianchi difendono dalle malattie.



Globulo bianco che mangia una malattia (lievito).

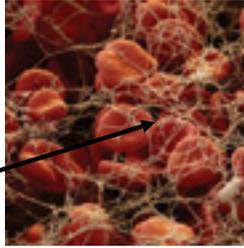
I globuli bianchi hanno una forma strana.

I globuli bianchi nascono nelle ossa lunghe, nella milza e nei linfonodi.



Le piastrine

Le piastrine guariscono le ferite.



Le piastrine **fermano** il sangue.

Le piastrine nascono nelle ossa lunghe.

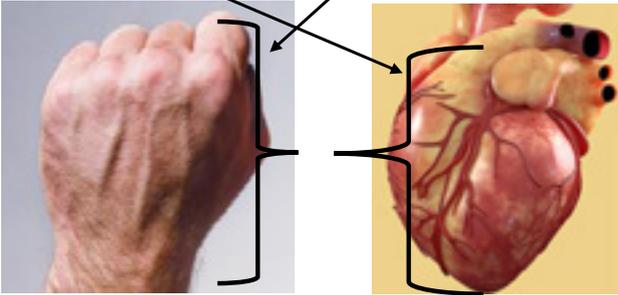


IL CUORE

Il cuore è un muscolo.

Il cuore spinge il sangue in tutto il corpo.

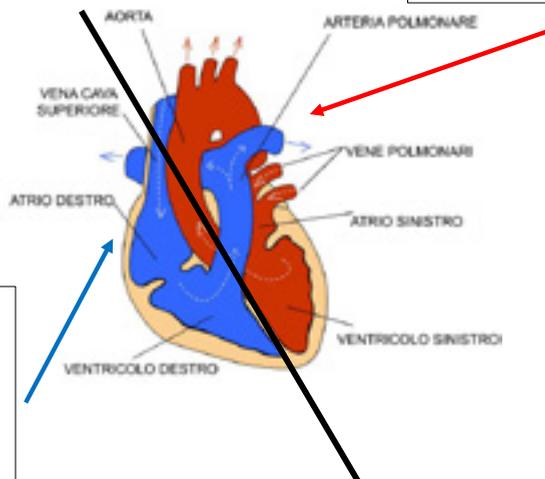
Il cuore è grande come un pugno.



Il cuore ha 2 parti: parte sinistra e parte destra

Nella parte sinistra
c'è il sangue con
l'ossigeno (O₂)

Nella parte
destra c'è il
sangue con
anidride
carbonica
(CO₂)



Attività - Completare le frasi qui sotto.

Il cuore è un

Il cuore è grande come un

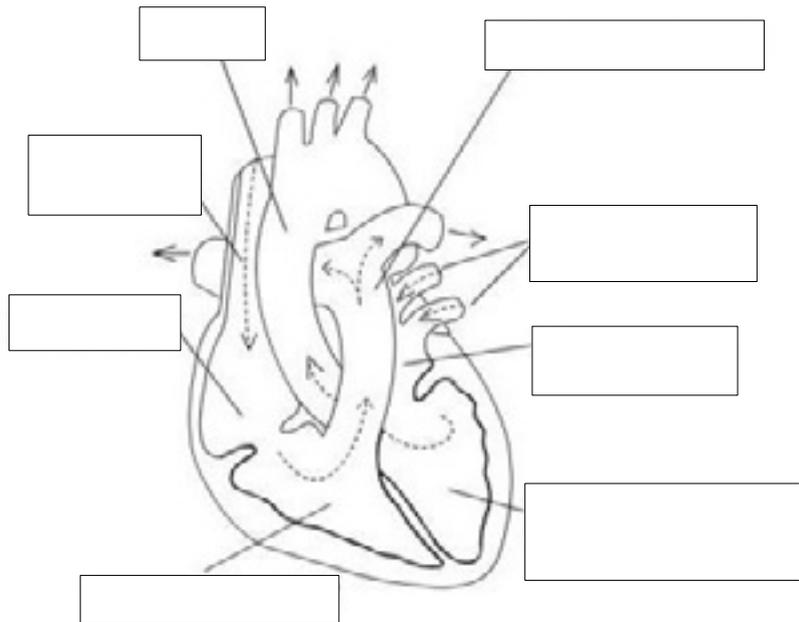
Il cuore è diviso in 2 parti: e

Nella parte destra del cuore c'è con

Nella parte sinistra del cuore c'è con

Attività - Inserire le parole qui sotto al posto giusto.

ventricolo destro, vene polmonari, arteria polmonare, aorta, vena cava superiore, atrio sinistro, ventricolo sinistro.



Attività - Colorare di blu la parte destra del cuore. Colorare di rosso la parte sinistra del cuore.

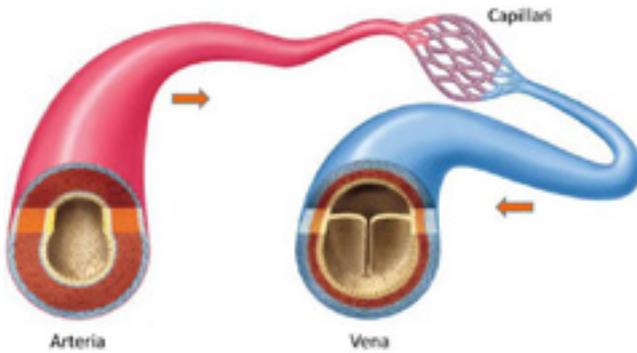
I VASI SANGUIGNI

Il sangue passa nelle **vene**, **arterie** e **capillari**.

Le **arterie** sono grosse.

Le **vene** sono sottili.

I **capillari** arrivano a tutte le cellule del corpo.

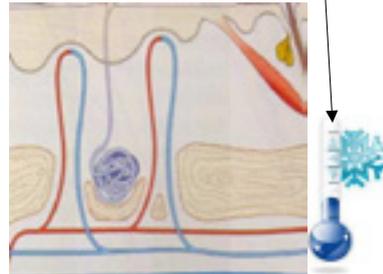
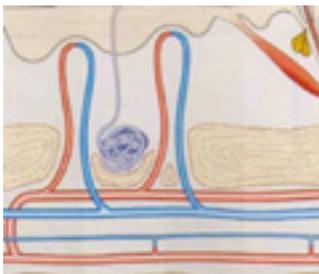


Le arterie sono grosse

Le vene sono sottili

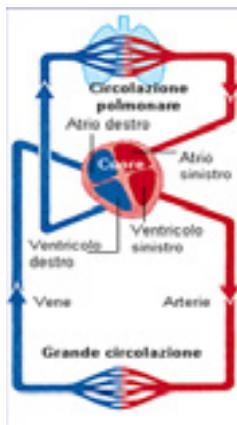
I capillari sono grandi quando c'è caldo.

I capillari sono piccoli quando c'è freddo.



GRANDE CIRCOLAZIONE E PICCOLA CIRCOLAZIONE

Il sangue passa in due percorsi (due strade): piccola circolazione (o circolazione polmonare) e grande circolazione.



La **grande** _____

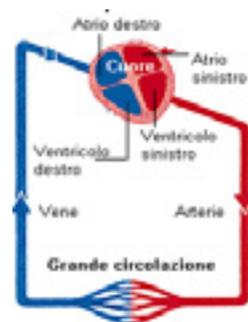
parte dal cuore.

La grande circolazione arriva a tutto il _____

e torna al _____

La grande circolazione porta il sangue con

_____ (O₂).

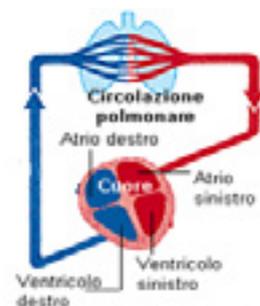


La _____ **circolazione** (o circolazione polmonare) parte dal _____

La piccola circolazione arriva ai _____

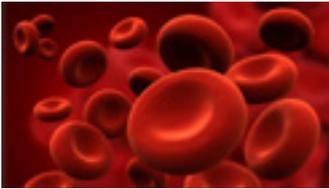
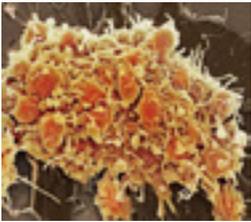
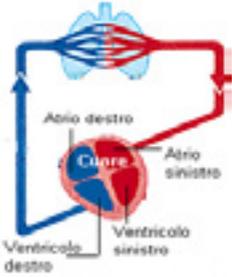
Il sangue e l'anidride carbonica vanno ai _____

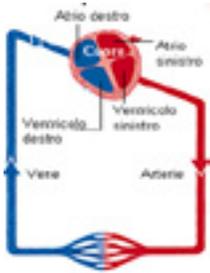
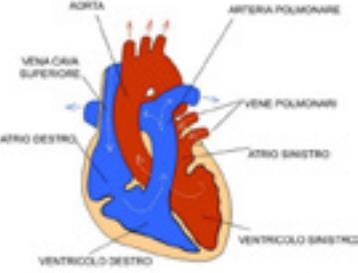
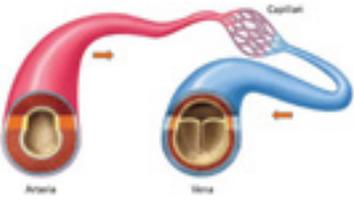
I polmoni mettono _____ dentro al _____



4° incontro

Domande per l'attività cooperativa di valutazione e auto-valutazione

1		<ol style="list-style-type: none">1. Che cosa sono?2. Qual è la loro funzione? Che cosa fanno?
2		<ol style="list-style-type: none">1. Che cosa sono?2. Qual è la loro funzione? Che cosa fanno?
3		<ol style="list-style-type: none">1. Che cosa sono?2. Qual è la loro funzione? Che cosa fanno?
4		<ol style="list-style-type: none">1. Che cosa è?2. Qual è la sua funzione? Che cosa fa?
5		<ol style="list-style-type: none">1. Che cosa rappresenta questa immagine?

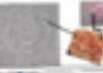
6		<p>1. Che cosa rappresenta questa immagine?</p>
7		<p>1. Che cosa è? 2. Da che cosa è composto? 3. Qual è la sua funzione? Che cosa fa?</p>
8		<p>1. Nella parte sinistra del cuore c'è il sangue con _____, che ha la seguente formula chimica: _____. 2. Nella parte destra del cuore c'è il sangue con _____, che ha la seguente formula chimica: _____.</p>
10		<p>1. Che cosa sono? 2. Qual è la loro funzione? Che cosa fanno?</p>

C. Appendice. Immagini dei manufatti del laboratorio

2° incontro

Il nostro libro dell'apparato cardiocircolatorio



3° incontro Lapbook



Bibliografia di riferimento

- Alfani G. 2019, “La didattica stratificata è... epica! L’Iliade e L’Eneide nelle classi multilingui”, *elledue*, vol. 2, n. 1 (2019): 12-13, <http://www.sestanteedizioni.com/new/pdf/ElleDue_n2-2019_web.pdf>.
- Andorno C., Sordella S. 2017, “Insegnare italiano nella classe plurilingue”, in E. Arduino (a cura di), *Insegnare e apprendere italiano nella scuola dell’infanzia e primaria*, Milano, Mondadori Università: 113-140.
- Balboni P.E. 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.
- Balboni P.E. 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra Edizioni.

- Bettoni C. 2011, “Sequenze universali e intervento mirato”, in L. Corrà e W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, FrancoAngeli: 49-59.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lörincz I., Meißner F.-J., Schröder-Sura A., Noguero A., Molinié M. 2011, *Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*, Conseil de l’Europe, Strasbourg-Graz: <<http://carap.ecml.at/Handbook/tabid/2602/language/fr-FR/Default.aspx>> (traduzione italiana di Anna Maria Curci e Edoardo Lugarini 2012, in *Italiano LinguaDue*, 4 [2]: <<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>>).
- Caon F. (a cura di) 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Caon F. 2008, *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET.
- Caon F. (a cura di) 2016, *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, Bonacci-Loescher.
- Carbonara V., Martini S. 2019, “Un modello operativo per l’approccio pedagogico del *translanguaging*? Esempi di applicazione in una Unità di Lavoro/Apprendimento (UdLA)”, *Lend – Lingua e Nuova Didattica*, vol. 4: 18-36.
- Carbonara V., Scibetta A. 2018, “Il translanguaging come strumento efficace per la gestione delle classi plurilingui: il progetto ‘L’AltRoparlante”, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (RILA)*, vol. 1-2018: 65-82.
- Carbonara V., Scibetta A. 2019, “Oltre le parole: *translanguaging* come strategia didattica e di mediazione nella classe plurilingue”, in B. Aldinucci, V. Carbonara, G. Caruso, M. La Grassa, E. Salvatore (a cura di), *Atti del I Convegno Internazionale per giovani ricercatori “Parola: una nozione unica per una ricerca multidisciplinare”*, Edizioni Università per Stranieri di Siena: 491-509.
- Chiappelli T., Manetti C., Pona A. (a cura di) 2016, *Verso una scuola plurale. Sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*, Roma, Aracne editrice.
- Consiglio d’Europa, Modern Languages Division 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: insegnamento, apprendimento, valutazione*, trad. it. sull’originale inglese di F. Quartapelle, D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia.
- Cummins J. 1979, “Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters”, *Working Papers on Bilingualism*, 19: 121-129.

- D'Alessio S. 2011, "Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia", R. Medeghini, W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli: 69-94.
- D'Annunzio B., Luise M.C. 2008, *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Diadori P. 2009, "Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro", in P. Diadori (a cura di), *La DITALS risponde 6*, Perugia, Guerra Edizioni: 103-112.
- Diadori P, Palermo M., Troncarelli D. 2015, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.
- Ferrari S. 2003, "Comprensione e lettura in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale", in R. Grassi, A. Valentini, R. Bozzone Costa (a cura di): 85-110.
- Gentile M. 2003, "Apprendimento Cooperativo: fondamenti teorici e sviluppi", in M. Gentile, C. Petracca, *Apprendimento Cooperativo. Spunti per l'innovazione didattica*, Milano, Pearson Paravia Bruno Mondadori: 50-71.
- Gentile M., Chiappelli T. (a cura di) 2016, *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, Milano, FrancoAngeli.
- Gentile M., Pisanu F., Tabarelli S. 2012, *Personalizzare l'apprendimento nel contesto della classe*, Trento, Provincia Autonoma di Trento.
- Gentile M., Sitta E. 2006, "Il clima e la costruzione del gruppo classe", *R & S. Religione & Scuola*, vol. 34: 57-62.
- Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di) 2003, *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio"*, Bergamo, 17-19 giugno 2002, Perugia, Guerra Edizioni.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. 2015, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson.
- Kagan S. 2000, *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, B. Angeloni (a cura di), Roma, Edizioni Lavoro.
- MIUR 2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR 2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MPI 2007, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.

- Natali S., Pona A., Chiappelli T. 2016, “Didattica inclusiva interculturale 2.0”, in T. Chiappelli 2016, *Imparare assieme per imparare a vivere assieme. Inclusione scolastica e coesione sociale negli scenari 2.0*, Firenze, Nerbini: 73-83.
- Natali S., Pona A., Troiano G. (a cura di) 2015, *Quaderni operativi*, 2 voll., Progetto LINC: Linguaggi Inclusivi e Nuova Cittadinanza, Fondo Europeo per l’Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi 2007-2013.
- Nuzzo E., Grassi R. 2016, *Input, Output e interazione nell’insegnamento delle lingue*, Roma, Bonacci editore.
- Pelagalli P., Pona A., Viani A. 2018, “La riflessione metalinguistica nella classe con bisogni specifici”, in A. Pona, S. Cencetti, G. Troiano (a cura di), *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*, Napoli, Tecnodid: 37-45.
- Piemontese M.E. 1996, *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid.
- Pienemann M. 1984, “Psychological Constraints on the Teachability of Languages”, *Studies in Second Language Acquisition*, 6: 186-214.
- Pienemann M. 1986, “L’effetto dell’insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell’acquisizione di L2”, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L’apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino: 307-326.
- Pienemann M. 1998, *Language Processing and Language Development. Processability Theory*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Pona A. 2016, *L2. La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue. Appunti per la scuola*, Napoli, Tecnodid.
- Pona A. 2017, “La lingua per studiare. La facilitazione e la semplificazione dei testi nella scuola”, in T. Chiappelli, C. Manetti, A. Pona (a cura di), *Verso una scuola plurale. Sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*, Roma, Aracne editrice: 127-142.
- Pona A. 2018, “Studiare in italiano L2: la facilitazione e la semplificazione dei testi a scuola”, *elledue*, vol. 1, n. 1 (2018): 2, <http://www.sestanteedizioni.com/new/pdf/ElleDue_n1-2018.pdf>.
- Pona A. 2019, “Fare grammatica valenziale nelle classi plurali”, *elledue*, vol. 2, n. 1 (2019): 2-5, <http://www.sestanteedizioni.com/new/pdf/ElleDue_n2-2019_web.pdf>.
- Pona A., Magni S., Martini S. 2019, “Fare grammatica valenziale nelle classi eterogenee. Storia di un cavallo di

- legno”, materiali didattici per il ciclo di incontri dal titolo *Didattica inclusiva: strategie per la scuola plurale*, Biblioteca comunale Lazzerini, Prato, 3-10 dicembre 2019.
- Pona A., Troiano G. 2018, “Un modello operativo per fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze”, in A. Pona, S. Cencetti, G. Troiano (a cura di), *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*, Napoli, Tecnodid: 63-84.
- Pona A., Vaiani S. 2019, “Fare grammatica valenziale nelle classi eterogenee. Funghi in città”, materiali didattici per il ciclo di incontri dal titolo *Didattica inclusiva: strategie per la scuola plurale*, Biblioteca comunale Lazzerini, Prato, 3 dicembre-10 dicembre 2019.
- Rivoltella P.C. 2016, *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Sordella S., Andorno C. 2017, “Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di *éveil aux langues* nella scuola primaria”, in *Italiano LinguaDue*, 9 (2): 162-228, <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9875/9347>>.
- Troiano G. 2019a, “L'unità didattica stratificata (UDS) in ALC: un modello operativo per la didattica curricolare a classe intera”, *Italiano LinguaDue*, 11 (1): 319-374, <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/11857/11108/>>.
- Troiano G. 2019b, “Stratificare il materiale didattico per la classe plurilingue”, *elledue*, vol. 2, n. 1 (2019): 6-9, <http://www.sestanteedizioni.com/new/pdf/ElleDue_n2-2019_web.pdf>.
- Troiano G., Gentile M., Pona A. 2019, “L'apprendimento linguistico cooperativo: un metodo inclusivo per la didattica curricolare”, in D. Ianes (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*, Milano, Franco-Angeli: 103-119.
- Vaiani S. 2019, “Incontrare il testo stratificato nella classe eterogenea per... fare grammatica valenziale a partire da un racconto di Italo Calvino”, *elledue*, vol. 2, n. 1 (2019): 10-11, <http://www.sestanteedizioni.com/new/pdf/ElleDue_n2-2019_web.pdf>.
- Vedovelli M. 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci.

La mediazione etn clinica al servizio della scuola

Capitolo 6 | 1. Introduzione: i primi passi nella formazione | 2. L'approccio etn clinico nel contesto scolastico: il lavoro con i singoli casi | 3. Lo strumento grupppale a geometria variabile | 4. Lo strumento grupppale nel contesto scolastico | 5. L'utilizzo dello strumento l'Elal nel quadro della mediazione etn clinica | 6. Il lavoro di tessitura | 7. Conclusioni | Bibliografia di riferimento

[◀ Sommario](#)

1. Introduzione: i primi passi nella formazione

Il nostro percorso all'interno del progetto *Gli alunni con disagio da percorso migratorio*, di cui questa pubblicazione si occupa, è iniziato con due incontri di formazione rivolta ad insegnanti delle scuole primarie e secondarie di primo grado delle scuole della provincia di Prato.

Gli incontri, che hanno raccolto ciascuno una ventina di docenti, sono stati per noi molto densi: per un intero pomeriggio abbiamo ascoltato i casi, discussi prima in piccoli gruppi, portati dalle o dagli insegnanti. Si trattava di situazioni in cui una o un alunno dimostrava gravi difficoltà non solo di apprendimento ma di relazione e di socializzazione, ponendo in seria difficoltà l'équipe dei docenti. Quello che chiedevano gli insegnanti venuti all'incontro era un aiuto su più piani: desideravano innanzitutto riuscire a decifrare, comprendere, sbrogliare queste situazioni e parallelamente chiedevano strumenti per affrontarle concretamente.

Abbiamo percepito una forte motivazione nei docenti e nelle dirigenti presenti: emergeva forte la necessità di essere ascoltati. Se da un lato si sentivano profondamente impegnati – in alcuni casi oramai da più di un anno scolastico – nella ricerca di una strada per aiutare il proprio alunno, per coinvolgere e capirsi con la sua famiglia, dall'altro cresceva proporzionalmente la frustrazione e l'impotenza.

In effetti, molti dei racconti di casi ci hanno colpite per il coinvolgimento profondo delle/gli insegnanti, che ci è sembrato costruirsi da un lato sul dispiacere di osservare e sperimentare in classe il disagio dell'alunno e sugli sforzi per aiutarlo nella dimensione didattica; dall'altro sullo sconcerto di fronte alle situazioni familiari che 'scoprivano' essere la quotidianità extrascolastica di questi alunni.

Per quanto la scuola detenesse i suoi modelli di riferimento nella lettura, analisi e gestione di situazioni complesse portate dalle famiglie migranti e una grande esperienza nella lavorazione di tali situazioni, talvolta i 'casi' presentati mettevano in luce una difficoltà di comprensione che diventava ostacolo alla possibilità di intervento. Infatti, le storie di queste famiglie, che erano state ricostruite attraverso i dati raccolti, le situazioni interpretate, gli scenari immaginati e gli stereotipi proiettati, si presentavano talvolta violentemente nella loro radicale 'anormalità' rispetto ai nostri modelli.

Due i temi principali che sono emersi nella discussione: innanzitutto la biografia di una genitorialità per noi inconcepibile, e al contrario apparentemente frequente e accettata come modello diffuso nel contesto di provenienza e nella comunità cinese italiana. Una genitorialità non solo delegata per anni, ma perfino gestita, a nostro giudizio, ambiguamente¹; una biografia che non sembra cercare la continuità in quello che è per noi il rapporto fondativo della persona², ma al contrario impone molto spesso al bambino l'esperienza di un continuo passaggio tra periodi di vita e crescita in Italia con la propria madre e periodi di vita e crescita in Cina presso parenti o insegnanti affidatari.

In secondo luogo emergeva come problematica ai nostri occhi la gestione attuale della genitorialità nella sua relazione con la vita scolastica pratese del figlio: l'assenza prolungata, quasi totale dei genitori durante i tempi quotidiani extrascolastici; l'attenzione insufficiente, inadeguata che diventa facilmente un segnale di disinteresse; la modalità genitoriale troppo autoritaria e troppo poco affettiva; il valore assegnato al lavoro e alla crescita economica che diventa talmente dominante da imporre

¹ «Probabilmente il bambino credeva che quella che lo cresceva fosse la madre...»; «Credo abbia scoperto solo dopo che questa donna in Italia fosse la vera madre...»; «Non parla mai di sua madre probabilmente perché non la riconosce...»; «Per me non è una madre...» [stralci dagli appunti dei nostri diversi incontri con gli insegnanti].

² Il rapporto madre-bambino nei primi anni di vita è centrale in tutte le nostre teorie psicologiche e psiconalitiche.

l'organizzazione degli spazi e dei tempi della vita familiare su quelli dell'attività lavorativa. Per l'insegnante, che è invitato a costruire un rapporto e uno scambio costante con i genitori dei suoi alunni, queste caratteristiche, questi tratti – anche se proviamo a leggerli come culturali – sono troppo distanti, troppo difficili da comprendere, da accettare e da gestire.

Accogliendo con reale interesse la mole di materiale preparato ed esposto dagli insegnanti – le situazioni descritte e la presentazione delle specifiche difficoltà e dei tentativi esplorati – abbiamo cominciato il nostro dialogo con loro introducendo in modo semplificato e sintetico quale potrebbe essere uno sguardo etnoclinico di fronte ai casi di studio che stavamo analizzando. Abbiamo cominciato a porre qualche interrogativo, a provare a ri-descrivere gli atteggiamenti degli alunni, a prima vista incomprensibili e inaccettabili, come all'opposto funzionali, se guardati da un altro punto di vista; insieme, abbiamo provato ad avanzare alcune ipotesi di intervento.

Il nostro obiettivo in questa fase iniziale, come abbiamo dichiarato, era produrre uno spaesamento nel gruppo di lavoro, perché dal traballare delle posture consuete e rassicuranti, potessero emergere nuovi sguardi e nuovi posizionamenti. Provando a sospendere la nostra naturale tendenza a sistemare in categorie note ciò che osserviamo, a trovare subito soluzioni, a patologizzare ciò che non riusciamo a comprendere, abbiamo proposto di accettare il moltiplicarsi dei dubbi, lo spaesamento, per fare spazio ad un ascolto diverso e ad una rinnovata curiosità. Decentrarsi, sperimentare altre prospettive significa trovare risorse dove non le vedevamo, riconoscere impedimenti che non consideravamo tali, significa prefigurare con immaginazione nuova come trasformare le situazioni bloccate. Abbiamo proposto di provare a non dare nulla per scontato, riguardo al nostro modo di concepire la scuola, a non considerare naturali i suoi strumenti, le figure coinvolte e le relazioni tra queste diverse figure, i tempi, i saperi e i comportamenti valorizzati e quelli visti in modo negativo.

Questa è la strada dell'etnopsichiatria, che fa appunto integrare la comprensione psicoterapeutica con quella antropologica. Nel breve tempo a disposizione in questi incontri, abbiamo cominciato a introdurre i concetti dell'identità, delle sue trasformazioni, delle minacce che il viaggio migratorio può far emergere rispetto al bisogno di costruirci e di proteggerci come persone 'intere' e coerenti. Abbiamo fatto riferimento al concetto dell'antropo-poiesi, ovvero quel processo di 'costruzione' in quanto esseri umani, che tutti noi necessariamente sperimentiamo: ogni

gruppo, ogni cultura completa la trasformazione del nuovo nato in un essere umano e organizza poi *riti di passaggio* che ne sanciscono l'ingresso nelle diverse fasi della vita sociale (adolescente, uomo/donna, anziano/a). Abbiamo parlato dell'aspetto performativo degli oggetti immateriali che le culture mettono in campo per costruire, appunto, gli umani: il concetto di inconscio, così come quello di *djin*, o spirito, o quello di anima. Abbiamo compreso che, nascendo e crescendo in luoghi diversi siamo costruiti diversamente, portiamo dentro di noi differenti attaccamenti fondativi della persona.

Seguendo questo filo rosso, abbiamo provato ad immaginare cosa possa produrre, per un ragazzino, la frequentazione parallela di due scuole come quella italiana e quella cinese, interrogandoci sulle differenze non solo più evidenti, ma sulla costruzione di una diversa aspettativa di come dovrebbe comportarsi un alunno, un insegnante, un genitore; di cosa sia lo studio, il sapere, ecc.

Questi primi due incontri formativi si sono conclusi dunque con tanti dubbi esplicitati, tante strade possibili di ricerca aperte, tanta fatica dichiarata e condivisa, tanto entusiasmo per la ricerca continua del miglior modo per far crescere i bambini e i ragazzi delle nostre classi.

2. L'approccio etnoclinico nel contesto scolastico: il lavoro con i singoli casi

In effetti, il progetto prevedeva, nella sua fase successiva, una sperimentazione laboratoriale degli approcci presentati durante la formazione: per quanto riguarda la proposta etnoclinica, ci è stato chiesto di seguire tre casi specifici di studenti di famiglia cinese frequentanti una prima media della scuola "Dalla Chiesa"; una terza media della scuola "Ser Lapo Mazzei"; una seconda media della scuola "Salvemini-La Pira" di Montemurlo.

Entriamo dunque più concretamente a raccontare, nei paragrafi successivi, il percorso di presa in carico proposto dall'orientamento etnoclinico: come si relaziona l'*équipe* con le figure che fanno scuola e cosa propone. Ci muoveremo tra aspetti teorici e concretezza pratica, facendo ampio riferimento all'esperienza realizzata a Prato.

Il primo passo necessario è stato organizzare un incontro con i docenti che segnalavano il caso, eventualmente il collegio docenti della classe in formazione completa o ridotta, insieme con

la dirigente e/o la responsabile di plesso per gli studenti stranieri, ed eventuali altre figure coinvolte.

Questo primo incontro è importante per dare spazio alle faccende sperimentate dagli insegnanti: talvolta può essere molto frustrante cercare di accogliere e sostenere un bambino in difficoltà non riuscendo a trovare una strada per entrare in contatto, o non riuscendo a capire perché persista una chiusura. Spesso gli insegnanti hanno riportato di non riuscire a capire «se davvero il bambino non capisce o se fa finta», ovvero di non riuscire a individuare dove si situa il problema che solo apparentemente è linguistico: «non sappiamo se nella sua lingua si esprime bene, se sa scrivere, se ha difficoltà anche nella sua lingua perché comunque parla poco». È importante allora che i vissuti, anche gli eventuali pregiudizi o giudizi possano essere espressi e condivisi. Allo stesso modo si esplorerà la percezione che i docenti si sono formati del contesto familiare e in particolare dell'atteggiamento e della disponibilità dei genitori e il rapporto che finora la scuola ha potuto costruire con loro.

Abbiamo osservato che la presentazione fatta dalle e dagli insegnanti della scuola primaria nel passaggio alla scuola secondaria di primo grado può essere foriera di stereotipi e pregiudizi, talvolta in assenza di valutazioni e dati certi che possano attestare la severità della situazione. Di conseguenza in almeno due casi si prefigurava già in partenza una difficoltà e a tratti una impossibilità di aprire un canale comunicativo con la famiglia, ostacolando l'occasione di costruire una relazione positiva e priva di pregiudizi.

Questo incontro iniziale deve essere d'altro canto anche uno spazio per valorizzare i tentativi che sono stati fatti e le progettualità in corso, rinforzando la capacità di mettersi in gioco e la curiosità di chi è in prima linea ogni giorno in classe.

A partire da ciò che è emerso in questo primo scambio si è proposto al *team* riunito di sperimentare la prospettiva dell'etn clinica attraverso un accompagnamento della nostra *équipe* alle e agli insegnanti, anche nella relazione con la famiglia.

Si è concordato a questo punto un successivo appuntamento nel quale convocare i genitori ad un primo incontro di vera e propria mediazione etn clinica: un incontro che avrebbe accolto oltre alla componente scolastica più o meno ampia (insegnanti, dirigente, altre figure coinvolte) e all'*équipe* etn clinica (psicoterapeuta e antropologa), anche la figura del mediatore linguistico-culturale (MLC), rigorosamente madrelingua e i genitori. Si tratta effettivamente molto spesso di incontri che variano dalle sei alle nove/dieci persone.

Fermiamoci ad approfondire il senso e il funzionamento di questa dimensione collettiva allargata, che viene definita a *geometria variabile*³ proprio perché si modula nella sua composizione intorno alle singole situazioni e alle esigenze dei percorsi. Questo dispositivo specifico e fondamentale per l'approccio etnoclinico, accoglie la famiglia in uno spazio che, proprio per il suo essere corale, risulta più protetto. Il colloquio individuale tra genitori e insegnante può infatti apparire minaccioso nel suo richiamare i modelli occidentali della confessione o dell'interrogatorio. Vediamo meglio in che senso.

In molte delle culture che si possono incontrare occupandosi di figli di migranti, come già riportato da Tobie Nathan nelle sue prime trattazioni⁴, la dimensione gruppale è protettiva mentre il rapporto diadico rappresenta un pericolo perché manca la figura del testimone, generalmente assunta dal «portavoce»⁵. È sempre necessario che sia presente un terzo non solo evocato o simboleggiato ma in carne e ossa. La dimensione diadica, che noi riteniamo intima e che inevitabilmente fa riferimento ai nostri attaccamenti di tipo cristiano-cattolico (la dimensione della confessione, cui fa riferimento anche Foucault⁶ nella sua genealogia della soggettività moderna, anche in relazione al dispositivo psicoanalitico), è vissuta come fonte di pericolo e di grande esposizione perché il professionista, che sia psicologo, educatore, insegnante o dirigente, potrebbe utilizzare il suo potere in modo dannoso e nocivo in assenza appunto di un terzo. Ecco allora ribaltata la nostra visione: ciò che per noi è protettivo per un altro può essere fonte di grande angoscia e diffidenza.

Allontanando dunque il rischio di creare una dimensione processuale in cui i genitori si sentono sul banco degli imputati, il gruppo deve essere presentato e deve funzionare come risorsa: costruendo una situazione circolare, il contesto gruppale diventa garante di una maggior democrazia e possibilità di negoziazione. E affinché funzioni come risorsa, è fondamentale

³ Questo concetto, come già fatto presente, è stato sviluppato dalla metodologia messa a punto da Marie Rose Moro (vedi Moro *et al.*, a cura di, 2016).

⁴ Vedi ad esempio Nathan e Stengers 1996.

⁵ Si vedano a questo proposito gli studi sulla stregoneria di Marc Augé (2003) e Peter Geschiere (1995 e 2013).

⁶ Foucault 1978.

che le diverse competenze, sguardi e voci siano gestiti, nella loro interazione in questo ambito corale, da una funzione di regista-facilitatore che si assume la responsabilità di condurre la seduta, di dare la parola, di individuare e indicare le direzioni feconde di esplorazione ma anche di fermare quelle che in quel momento sarebbero eccessivamente perturbanti o minacciose; attento ad utilizzare gli spunti che emergono ma anche a costruire e restituire ogni volta una cornice che li tenga insieme, una narrazione che sia utile a tutti i presenti per ripensare la situazione di *impasse* nella quale si sentono presi, ripensare il proprio sguardo e la propria possibilità di agire.

Questo permette di identificare in modo esplicito l'oggetto problematico che interessa tutti i presenti, sul quale ciascuno può portare un punto di vista utile, attraverso le proprie logiche di funzionamento, le proprie teorie, i propri modelli, di cui è inevitabilmente rappresentante, a partire dai propri attaccamenti fondamentali. È proprio in questo senso che la presenza di un mediatore linguistico che appartenga alla cultura dei genitori si rivela di grande aiuto: può essere convocato dalla figura del regista-facilitatore per contribuire a far emergere il punto di vista dei genitori, autorizzarlo e legittimarlo, per aiutare a comprendere il loro mondo di provenienza e i loro riferimenti culturali, per creare un confronto fecondo tra i posizionamenti.

È importante parlare di *oggetto problematico* e non di bambino o ragazzo problematico, perché questo permette anche al minore di sentirsi parte attiva e protagonista della presa in carico di qualcosa che lo riguarda senza che sia per ciò stesso identificato con la propria persona, sapendo che l'obiettivo è il miglioramento delle proprie condizioni emotive, relazionali e dunque dell'apprendimento. Questo modo di guardare alla situazione e di impostare il lavoro mette in evidenza la necessità sistemica di farsi carico del problema, nella sua articolazione fatta di personale scolastico e parascolastico, di alunni e di famiglie, di figure sanitarie e sociosanitarie laddove sia richiesto, accogliendo senza giudizio la complessità che mondi altri e diversi portano.

In effetti, è interessante assistere a quello che succede nel gruppo allargato, detto *modello parlamento*, relativamente allo sforzo che ognuno deve fare per fare chiarezza rispetto a sé e al proprio ruolo.

È indubbio, come si diceva prima, che la questione del potere sia centrale in questo tipo di assetto, in quanto implica una diversa gestione e ripartizione dei rapporti di forza, il cui obiettivo è scardinare l'asimmetria tra chi è specialista del funzionamento della scuola italiana e chi è non solo esterno ad essa

ma anche straniero, e dunque doppiamente ignorante delle sue logiche. Anche in questo senso il mediatore linguistico madrelingua può aiutare a mettere a confronto le diverse prospettive culturali sul funzionamento della scuola, favorendo chiarezza nella diversità, ma anche riconoscimento e rispetto. I genitori stranieri, come sappiamo, si avvicinano alla scuola, alle sue figure professionali, ai suoi spazi, alle sue regole, alle sue logiche di partecipazione con estrema diffidenza, con enorme timore, con grande disagio. Uno degli obiettivi di partenza dell'orientamento etnoclinico è riuscire ad accogliere questi genitori – che troppo spesso sono di fatto subordinati e silenziati nelle dinamiche relazionali della classe –, e riconoscerli come persone, saperne vedere e valorizzarne le competenze e la specifica visione delle cose.

Un altro aspetto interessante di questo strumento gruppale è che esso, quando è gestito e 'sfruttato', crea il tempo e le condizioni per l'ascolto: troppo frequentemente alcune questioni, ad esempio l'incomprensione delle logiche dell'interazione tra scuola e famiglia, o le aspettative dei genitori legate alla personale storia migratoria, restano impigliate nell'*impasse* provocata dalla incapacità o impossibilità di ascoltare le vere difficoltà e il vero bisogno del ragazzo e della famiglia. Allo stesso modo, la mancanza di tempo e spazio per l'approfondimento dell'ascolto può portare – ne riparleremo ancora e più ampiamente – a risolvere una situazione di *impasse* nell'apprendimento inviando il ragazzo ai percorsi standardizzati di valutazione psicolinguistica il cui esito, positivo o negativo che sia, spesso non basta a costruire una cornice contenitiva, a rispondere alle domande profonde, a restituire un senso alla sofferenza e al disagio; che al contrario, di fronte a risposte così mute, possono aumentare spaventosamente dando seguito al radicarsi o acuirsi di malesseri o patologie sia psichiche sia fisiche.

Il gruppo favorisce all'opposto la costruzione dell'alleanza che consente di stabilire insieme allo studente, agli insegnanti e alla famiglia le diverse azioni e percorsi che possono essere messi in atto per sbloccare la situazione. Quando non si imposta l'indagine del malessere su una interrogazione diretta alla ragazza/al ragazzo, o ai genitori, ma si allarga lo spazio e il tempo facendo intervenire molteplici sguardi, sollecitazioni, partecipazioni, allora lentamente può accadere che emergano i veri bisogni, le vere paure, le diverse ipotesi. Ogni membro del gruppo collabora a creare alleanza e formulare ipotesi.

Il dispositivo grupppale della mediazione etnoclinica mette dunque in piedi il tempo e lo spazio per porre al centro dell'interesse di tutti la volontà di aiutare del minore: se si riconosce che questo è l'obiettivo comune, sarà più facile consentire la comunicazione e la collaborazione tra tutte le persone che si occupano di lui.

Una volta dichiarato lo scopo dell'incontro, e raccolta la visione dei genitori, l'*équipe* si preoccuperà di presentare anche alla famiglia una nuova lettura delle difficoltà del figlio, già discussa precedentemente con i docenti, secondo la prospettiva etnopsichiatrica: da un lato valorizzare il bilinguismo come esperienza diffusa nella popolazione mondiale e come potenziale risorsa, sottolineando la pari dignità di tutte le lingue contro una gerarchia di valore e di prestigio fin troppo condivisa dal senso comune; dall'altro esplicitare il riconoscimento del coraggio intrinseco in ogni percorso migratorio, delle sue fatiche, dei suoi rischi tanto per gli adulti quanto per i ragazzi. Se cominciamo a mettere sul tavolo tutte queste questioni, possono emergere molti frammenti della storia passata che, coniugati con la situazione presente, andranno gestiti e sbloccati attraverso la funzione di regista/facilitatore a cui abbiamo accennato, promuovendo dunque l'articolazione feconda dei diversi punti di vista.

Il passo ancora successivo è convocare un ulteriore incontro di mediazione etnoclinica coinvolgendo questa volta anche la ragazza o il ragazzo⁷; un incontro dove tutte le questioni emerse verranno riprese e discusse con lei/lui, e dove si aprirà una reale negoziazione sul futuro.

Entriamo ora nei casi specifici affrontati nell'ambito di questo progetto, per comprendere più nel concreto gli strumenti proposti dall'intervento etnoclinico.

Due tra le situazioni da noi seguite partivano da una percezione degli insegnanti di chiusura della famiglia, di scarsa disponibilità a collaborare o anche a recarsi agli incontri convocati, fino alla percezione di una esplicita ostilità.

Il dispositivo allargato della mediazione etnoclinica ha permesso la creazione di uno spazio di ascolto e di raccolta delle

⁷ A seconda dell'età del ragazzo quest'ultimo potrebbe anche essere coinvolto fin dal primo incontro coi genitori; stiamo qui esponendo un percorso di massima che ovviamente verrà adattato alle diverse specifiche situazioni.

istanze sia delle figure rappresentanti la scuola sia della famiglia, consentendo a quest'ultima di uscire dall'ostilità e resistenza percepite e quindi di esprimere il forte bisogno di essere aiutata.

L'alleanza si appoggiava in entrambi i casi sulla grande preoccupazione destata dal problema della lingua: anche esplicitando un paragone con altri ragazzi coetanei conosciuti, o con i fratelli, i genitori non si spiegavano la ragione del ritardo nell'apprendimento dell'italiano da parte del figlio, in entrambi i casi inserito nella scuola italiana almeno dalla primaria. Questa difficoltà, questo blocco incomprensibile tanto per i genitori quanto per gli insegnanti, diventa dunque il punto di partenza della negoziazione di un percorso prima di tutto di indagine e poi di cura. In entrambi i casi, questo muro assoluto nella comunicazione con il proprio allievo implicava d'altra parte – dal punto di vista degli insegnanti – una più complessa situazione di sofferenza: assenza di partecipazione, impedimento all'apprendimento, passività, isolamento anche sociale rispetto al gruppo dei pari, tristezza, chiusura (in passato anche crisi di rabbia). Si è dunque da subito creato un oggetto condiviso di interesse di tutti, e sulla base di questo si è cominciata a costruire una alleanza che ha stupito, ci sembra, tanto la scuola quanto i genitori.

A partire dalla questione della lingua, proponendo tracce di riflessioni e attraverso la collaborazione di tutte le voci presenti, sono emerse coi genitori altri aspetti dell'esperienza della famiglia, degli spostamenti del ragazzo, delle difficoltà di cura rispetto ai tempi del lavoro, degli investimenti sul futuro dei figli, delle difficoltà educative, ma anche delle percezioni diverse tra genitori e figli.

In entrambi i casi durante la scuola primaria, il ragazzo era stato orientato dalle insegnanti verso un percorso psicodiagnostico; in un caso le docenti della scuola secondaria hanno avuto l'informazione, che si è poi rivelata errata dal momento che esiste una relazione della ASL, che la famiglia si era rifiutata di seguire l'indicazione di rivolgersi alla NPI per una valutazione; nell'altro caso sono state fatte visite ma «i dottori hanno detto che non c'era nulla». In entrambe le situazioni il percorso non si è svolto in una cornice di alleanza tra famiglia, scuola e personale socio-sanitario e l'esito non è stato in ogni caso condiviso e reso utile per costruire una presa in carico. Al contrario, possiamo dire che l'esperienza aveva addirittura accresciuto la sfiducia da parte della scuola nella volontà di collaborare della famiglia, e il senso di solitudine in quest'ultima.

Sollecitati dall'*équipe* e nella dimensione corale del gruppo della mediazione etnoclinica, i genitori hanno ricostruito la storia migratoria e linguistica del figlio, consentendo di mettere a fuoco dimensioni di fragilità e possibili fratture. Ad esempio, è emersa l'ambiguità del posizionamento dei genitori stessi che da un lato ingiungono ai propri figli di apprendere l'italiano, ma dall'altro non solo non lo parlano ma dichiarano esplicitamente che a loro non serve parlarlo⁸. O ancora questioni come l'importanza del senso di filiazione e di lealtà rispetto alla propria comunità specialmente per bambini che non conoscono davvero il paese d'origine dei genitori: in un caso i genitori stessi nel corso dell'incontro facevano notare al figlio che tutto sommato parlava un cinese strano, non molto corretto. In questo senso risultava chiara l'incertezza sulla propria identità dei ragazzi, amplificata dalla richiesta di muoversi continuamente tra due mondi che richiede non solo lingue ma idiomi, regole e modelli molto distanti. In entrambi i casi i ragazzi frequentavano settimanalmente anche la "scuola cinese"⁹; e indagare le diverse aspettative e definizione dei ruoli nei due contesti ha consentito di far emergere ambiguità

⁸ Nel senso che riescono ad avere interpreti e traduttori nei contesti necessari, mentre all'interno del perimetro della comunità perfino i venditori ambulanti italiani hanno appreso quel tanto di cinese necessario per commerciare.

⁹ Genericamente gli operatori della scuola chiamano "Scuola cinese" le associazioni culturali all'interno delle quali, tra le altre attività, si organizzano corsi di lingua cinese «al fine di permettere, ai cinesi di seconda, terza e ormai anche quarta generazione (spesso nativi italiani), pur lontano dal loro paese d'origine, l'apprendimento scolastico della propria madrelingua parallelamente alla lingua italiana, agevolandone l'ingresso appunto nelle scuole pubbliche italiane e cinesi (nel caso di un eventuale ritorno della famiglia in patria)» (dal sito di presentazione dell'Istituto Internazionale di Educazione e Mediazione Culturale di Prato <<http://www.cittaproibita.com/chi-siamo/>> 10/2020). Interessante l'accento posto sulla ricerca di una didattica propria della scuola in Cina: «Vista la situazione in cui operiamo (Prato è la città italiana con la maggiore densità di popolazione di origine cinese) abbiamo voluto indirizzare la formazione dei nostri corsi verso le esigenze del bacino di utenza più imponente, realizzando un settore specifico per gli studenti di nazionalità cinese. Nel corso degli anni attraverso un lavoro di documentazione, raccolta in Cina di materiali didattici (in Italia ancor oggi scarsamente disponibili), studio dei metodi d'insegnamento e apprendimento degli studenti di madrelingua cinese, nonché attraverso l'esperienza e il supporto di esperti nel campo della didattica nelle scuole cinesi presenti all'interno della comunità di Prato, siamo riusciti ad ottenere un posto di rilievo sul territorio, organizzando circa sessanta corsi l'anno e soddisfacendo le esigenze di un importante numero di utenti».

e contraddizioni cui si sentivano sottoposti. Inoltre in un caso sono emerse esperienze di bullismo, anche agito da parte di altri bambini stranieri che si collocano al fianco di quelli italiani schernendo chi è più facilmente etnicizzabile, producendo il risultato di fissarlo nella posizione di colui che viene espulso in quanto *diverso*.

Abbiamo proposto in questi due casi di sottoporre i ragazzini al test l'Elal d'Avicenne¹⁰. L'idea centrale era quella di cercare di comprendere, attraverso la comparazione tra gli esiti del test in lingua madre e in L2 e attraverso un'approfondita anamnesi della storia linguistica della famiglia e del bambino, se le difficoltà di apprendimento scolastico dipendono da disturbi linguistici e cognitivi o da *impasse* dovute alla situazione transculturale e alle vulnerabilità che essa implica. Si tratta di uno strumento che permette di fare una diagnosi differenziale, evitando il rischio di configurare le difficoltà di apprendimento della lingua italiana, L2, come disturbo cognitivo e/o comportamentale di tipo oppositivo, ma accompagnando alla comprensione più puntuale delle istanze di cui il soggetto è portatore e che sono legate alla storia migratoria sua e della propria famiglia.

In entrambi i casi, sono emerse capacità cognitive e anche risorse personali assolutamente adeguate, ma contemporaneamente un blocco paralizzante dell'investimento nella L2 con manifestazioni molto diverse: in uno dei due casi era palese un *mutismo* difensivo per cui quando spinto a tentare di esprimersi in italiano il ragazzo abbassa progressivamente il volume della voce fino a renderla non percepibile; nell'altro caso il ragazzo, nel corso delle riflessioni condotte durante il percorso etnoclinico, arriva ad esplicitare la convinzione di soffrire di «rifiuto dell'italiano», come fosse appunto una patologia specifica capitatagli suo malgrado. L'apprendimento dell'italiano è così faticoso da provocare ad esempio un mal di testa tale da ostacolarne il normale fluire.

¹⁰ Si tratta di un test costruito in Francia specificamente per valutare le competenze di base in lingua madre degli allievi allofoni, ovvero la cui lingua madre è diversa dalla lingua utilizzata a scuola, e per individuare dunque cause diverse, rispetto ai deficit specifici dell'apprendimento, in presenza di eventuali difficoltà scolastiche. Presentiamo più diffusamente questa metodologia nelle prossime pagine.

5.**L'utilizzo dello strumento l'Elal nel quadro della mediazione etnoclinica**

Entreremo qui più approfonditamente nella descrizione dell'utilizzo del test l'Elal in uno dei due casi accennati sopra, riguardante un ragazzino che chiameremo P., proprio perché ci è stato di grande aiuto nello sbloccare la situazione, nel quadro del lavoro di mediazione.

Abbiamo preso in carico il caso di P. perché gli insegnanti della prima media, che lo hanno appena conosciuto, non comprendono il suo livello linguistico (fino a dove capisce, fino a dove non capisce...) e non comprendono dove collocare le sue reali difficoltà, se sul piano cognitivo o su quello psicologico-relazionale. Dalle maestre della primaria avevano avuto una presentazione di P. come bambino peggiorato durante i cinque anni, nonostante la ripetizione della prima classe, con difficoltà linguistiche, relazionali, tendenza all'isolamento, e perfino estreme restrizioni alimentari.

Le docenti sono piacevolmente sorprese di trovare invece un bambino non chiuso, ma disponibile, in relazione, che saluta guardando negli occhi... Tuttavia lo vedono tendenzialmente silenzioso, che non prende l'iniziativa di produrre, eseguire i lavori ma tende a stare fermo, ad attendere passivamente; se poi è sollecitato e seguito da vicino allora si mette in moto, «rischia» di fare quello che gli viene chiesto. Sul piano psicomotorio le insegnanti hanno osservato che quando è in difficoltà, perché non riesce a fare una cosa, si blocca, diventa «fisicamente sofferente». Tuttavia in palestra partecipa e se sollecitato gioca molto fisicamente coi compagni: li solleva perché è grande e forte e li fa ridere.

Nel primo incontro che facciamo, la madre e la sorella maggiore di P. spiegano la preoccupazione della famiglia per il blocco nell'apprendimento dell'italiano; chiedono aiuto e sono pronte a collaborare. La madre racconta della solitudine di P. quando era molto piccolo a causa dei ritmi di lavoro dei genitori; la sorella parla di esperienze negative di bullismo subite alle elementari e del progressivo isolamento di P. («non vuole partecipare alle gite...»).

Appena il mediatore-linguistico culturale lo accoglie in cinesa, P. risponde col sorriso, più contento che spaventato. Quando gli dice «Benvenuto, ora farai un test con noi...» risponde pronto e pimpante: «Lo so!».

Già con questa risposta e nel modo in cui si pone P. ci sta dicendo che capisce la situazione e la richiesta, che è presente, che è competente e svelto.

Molto rapidamente la disinvoltura prende il sopravvento sulla timidezza. Non c'è neanche l'ombra del «ragazzino passivo e introverso» che viene descritto dalle insegnanti (ma anche dalla madre!).

Nella prova in cinese P. enuncia i colori uno dietro l'altro, velocissimo, prima ancora che gli venga posta una domanda, come se stesse partecipando ad un gioco a quiz in cui vince il primo che preme il pulsante e risponde. È evidente che vuole essere *bravo*, il più bravo possibile, e che il dimostrarlo lo rende immensamente felice. Il sorriso soddisfatto del riuscire bene, domina il suo viso. La gamba frema nella tensione competitiva.

Anche nelle prove di enumerazione è rapidissimo: dice direttamente la quantità di animali presenti sulla scheda dopo una rapida occhiata, senza doverli contare, non solo per il più facile gruppo di cinque conigli, ma anche per l'insieme più disordinato di dodici uccelli in volo, dichiarando che non c'era bisogno che li contasse. Prosegue in tutte le altre prove con rapidità, sicurezza, e grande soddisfazione: la comparazione delle dimensioni, la collocazione spaziale rispetto ad un altro oggetto.

Alle volte P. rapidissimo batte più volte il dito sull'immagine giusta dicendo in italiano «è questa è questa, è questa!». Interessante lo *switch* dal cinese all'italiano nel contesto in cui si sente sicuro e competente. Lo stesso avviene nell'esercizio in cui gli si chiede di nominare gli oggetti disegnati sulle immagini o posti via via sul tavolo: velocissimo in cinese, spesso aggiunge anche il nome in italiano: «lo so anche in italiano!» sembra voler dire.

Nell'ultimo esercizio, il più complesso, che richiede la produzione di un racconto a partire dalle immagini proposte, P. interagisce attivamente anche durante l'esempio proposto come spiegazione dal MLC; non ha poi problemi a produrre delle narrazioni a partire dalle immagini proposte, fa domande, appare rilassato e a suo agio.

Durante il test in italiano, P. assume un'aria più preoccupata e timida. Ripete i nomi dei colori in italiano prima che gli venga posta una domanda, cerca di essere il più possibile sicuro; appena capisce che le domande sono le stesse del test in cinese anticipa la risposta perché si ricorda la sequenza con la quale gli sono stati chiesti in cinese.

Continua a cercare di essere *bravo* e ne è soddisfatto. Talvolta è leggermente insicuro anche se si ricorda perfettamente la

sequenza delle coppie di oggetti e talvolta anticipa prendendo lui dal mucchio l'oggetto che va messo sulla scena (ad esempio il bambino che va messo sopra la seggiolina).

Nel nominare gli oggetti disegnati sulle immagini o gli oggetti fisici messi via via sul tavolo se sa la risposta è veloce e spinge via l'oggetto stesso o la scheda come a dire: «questo lo so, passiamo oltre!»; davanti a quelli che non sa nominare subito, va in difficoltà, balbetta, fa un'espressione triste (sembra quasi voler piangere).

Infine, nella produzione di racconti a partire dalle immagini, la difficoltà linguistica in L2 si impone a P. come un ostacolo insormontabile: la postura si fa più chiusa, l'espressione triste, guarda l'operatrice italiana quasi supplicante; la voce è bassissima, fino a ridursi ad un sussurro appena percepibile ma incomprendibile. Si vergogna, guarda il MLC cinese che è messo da una parte, fuori dalla scena dell'interazione. Quando gli viene mostrata la seconda sequenza il disagio aumenta: mette le mani tra i capelli, dice parole singole «palla», «testa», poi dice «chiede scusa!» e ripete più volte «chiede scusa! chiede scusa!». L'impressione è che sappia bene cosa gli si richiede, e qui gli sembra di aver individuato e di saper dire in modo sufficientemente preciso un'azione della storia; sull'ultima immagine si blocca e sussurra qualcosa che davvero non si riesce a capire¹¹. Quando finisce la parte della produzione delle storie, è come se uscisse da uno stato di tensione e stress, si stira e sbuffa: «che fatica!» sembra dire.

Alla fine del test in italiano, l'*équipe* si complimenta per la velocità, la memoria, l'impegno. Quando si accenna alle difficoltà nel discorrere, raccontare in italiano, gli si chiede se nella sua vita scolastica o extra-scolastica ci sono situazioni nelle quali sente il bisogno di parlare italiano, o comunque si sente a disagio per il fatto di non riuscire ad esprimersi in italiano. Il ragazzo risponde sempre «No». Dice che non parla mai con bambini italiani; che parla solo con due bambini cinesi.

La cosa interessante è che questa è stata anche la risposta della madre quando le è stato chiesto se parla un poco di italiano: gli adulti cinesi, ha affermato, non hanno mai occasione e non hanno di fatto bisogno di parlare italiano. L'ambiguità del messaggio

¹¹ È interessante il fatto che nella sua stentata costruzione di una narrazione in italiano P. produca dei tipici errori interlinguistici, alcuni dei quali sembrano ricalcare la struttura morfosintattica del cinese anche se non necessariamente derivano da una interferenza della lingua materna sull'acquisizione dell'italiano L2: ad esempio usa i verbi all'infinito (sappiamo che in cinese i verbi non vengono flessi), oppure non sempre usa gli articoli determinativi (sappiamo che in cinese non esistono).

della famiglia è significativo: «Noi non sappiamo assolutamente parlare italiano e non ne abbiamo bisogno, ma tu devi integrarti!».

Riteniamo che l'obiettivo dell'apprendimento dell'italiano come mezzo per comunicare, interagire, ma anche per *essere adeguatamente bravo* a scuola, vada rinegoziato. La leva del piacere di essere bravo potrebbe aiutare. È evidente che il timore, il blocco, il disagio (chiaramente espresso anche sul piano fisico) che mostra P. quando non riesce, fa anche immaginare che non sia semplice per lui nella situazione attuale ammettere il desiderio e investire esplicitamente nell'apprendimento dell'italiano.

La dimensione quotidiana di assenza di socializzazione con i pari italiani (che fa pensare alle pesanti bullizzazioni subite a detta della sorella alla scuola primaria) è un punto chiave naturalmente.

In conclusione, le competenze nella sua lingua madre e la rapidità di reazione sono una garanzia certa che P. ha tutte le capacità necessarie per apprendere rapidamente l'italiano e altre lingue.

Il ragazzo ha evidentemente sviluppato un blocco nell'investimento dell'italiano, situazione che ricorre spesso nel quadro della transculturalità. Come possiamo aiutarlo a sbloccare le sue capacità di apprendimento e lanciarsi nel mondo dell'italiano?

Abbiamo suggerito agli insegnanti, dopo aver condiviso tutte le nostre osservazioni, di accompagnarlo nel creare legami tra le due lingue e i due mondi: scrivere in classe parole cinesi accanto a quelle italiane; condividere saluti o altre frasi nelle due lingue; mettere P. nella situazione di esperto potendo ad esempio *trasferire* al gruppo classe alcune parole in cinese.

Valorizzare le sue competenze e ogni avanzamento, è fondamentale, tollerando errori interlinguistici, *transfert* o *switch* tra le lingue (sintomo di elasticità nel passare da una lingua all'altra): piuttosto che interrompere il discorso (rischio di blocco che abbiamo osservato anche nel test l'Elal) è meglio consentirgli di utilizzare un termine in cinese per proseguire. Questo periodo di interlingua, normale nel processo di apprendimento di L2, si avvicinerà progressivamente ad una padronanza dell'italiano.

Altrettanto necessario è rassicurarlo sull'accompagnamento degli insegnanti a scuola in italiano e dei genitori a casa in cinese: coltivare la parola e la produzione orale e scritta e la lettura di racconti in cinese sarà di aiuto anche all'apprendimento dell'italiano¹².

¹² Vedi Cummins 2016 (ringraziamo A. Pona per averci segnalato questo testo).

La socializzazione con i pari protetta dallo sguardo degli insegnanti (rispetto al rischio di prese in giro e bullismo) sarà un aiuto e acceleratore prezioso. In questa direzione il gioco fisico (come a scuola coi compagni nell'intervallo), le ore di educazione fisica (dove P. partecipa volentieri) e la frequentazione di corsi in palestra ci sembra che possano essere usati per creare legami e ampliare il cosiddetto «bagno linguistico» in italiano, ovvero l'immersione informale nella lingua.

P. appare molto vicino alla sua dimensione corporea: anche la sua difficoltà e il suo blocco linguistico assumono un'espressione fisica (il viso incrinato che sembra voler piangere, la voce assottigliata, una postura *fisicamente sofferente*); dunque il corpo e la dimensione fisica sembrano essere un terreno fertile sul quale lavorare.

Concludiamo con il terzo dei tre casi affrontati, che presenta una sua specificità data dal fatto che il ragazzo, in seconda media nel momento in cui lo abbiamo incontrato, è arrivato da poco più di un anno, e le difficoltà linguistiche sono dunque più comprensibili. Le criticità emerse sono piuttosto legate al totale rifiuto del ragazzo di partecipare alle attività in classe, con un'abitudine a dormire durante le ore di lezione non ben decifrata dagli insegnanti (non dorme abbastanza di notte? è depresso? è annoiato?). Parallelamente, la percezione degli insegnanti è che il ragazzo viva in una situazione familiare non armonica: il padre è rimasto in Cina mentre lui è venuto, sembra contro voglia, a raggiungere la madre che stava qui da diversi anni.

Nell'incontro con la madre abbiamo cominciato a costruire un'alleanza intorno alla preoccupazione comune che il ragazzo possa vivere in modo più sereno la sua vita a scuola, riuscendo piano piano ad apprendere la lingua e costruirsi una formazione. Nei due incontri successivi nei quali abbiamo convocato anche il ragazzo, non senza qualche resistenza da parte sua, emerge una situazione conflittuale profonda tra madre e figlio: un vissuto di abbandono e una rabbia esplicita da parte del figlio, uno spaesamento e una fragilità, totalmente mancante di autorevolezza, da parte della madre. Il tutto in un contesto dove orari di lavoro e condizioni di vita fanno sì che il ragazzo sia quasi sempre lasciato solo e senza un controllo. Abbiamo impostato con gli insegnanti – che hanno partecipato a costruire lo spazio in cui queste emozioni importanti sono emerse – un lavoro di accoglienza e valorizzazione delle competenze – brillanti in matematica – del ragazzo, concedendogli un ampliamento nell'esercizio di questa materia, proponendolo come riferimento per gli altri compagni, garantendogli un'assistenza nell'utilizzo

del dizionario finalizzato alla comprensione dei testi dei problemi di geometria in italiano; inoltre acconsentendo a mettergli accanto un compagno cinese per farlo sentire meno isolato. Abbiamo dall'altra parte accolto la madre e valorizzato il suo percorso di migrazione, proponendo uno sguardo comprensivo e non giudicante rispetto al suo modello di maternità. Infine, abbiamo cominciato a proporre, al ragazzo e alla madre, un percorso di ricucitura del legame, lavorando sulla memoria, ma anche sui reciproci impegni per il futuro. Si tratta di un inizio, che andrebbe tuttavia sostenuto per un altro pezzettino di strada, perché ancora estremamente fragile.

Il lavoro della mediazione etnoclinica ha permesso, in tutte e tre le situazioni, di mettere in evidenza quanto la dimensione transculturale, l'essere a cavallo tra due mondi culturali profondamente diversi, possa, se non analizzata ed elaborata, creare una fragilità nel soggetto, nel suo involucro, che lo espone in modo radicale: eventi della vita quotidiana, anche se dall'esterno percepiti come minimi o poco visibili, possono provocare spavento, paralisi e impossibilità di colmare il vuoto oceanico che alberga tra il proprio mondo originario di provenienza e il mondo del paese ospite.

Molte e diversificate possono essere le manifestazioni di questa sofferenza profonda: dalla manifestazione di *mutismo*, all'eccessivo ricorso all'uso di videogiochi o video; allo stravolgimento degli orari di sonno e veglia, alla creazione di difese e corazze per proteggersi tanto nel contesto scuola che in quello familiare.

6. Il lavoro di tessitura

Se il percorso etnoclinico ha permesso agli insegnanti e ai genitori di collocare con maggiore chiarezza la difficoltà del ragazzo, esso ha anche consentito di reinvestire nella sfida del suo coinvolgimento, impegnandosi ad accompagnarlo e sostenerlo nel rischio che per lui costituisce l'esporsi nel mondo della scuola e dell'italiano.

Vediamo nella pratica quali tipi di azioni possono essere suggerite.

La proposta che l'approccio etnopsichiatrico porta avanti è quella di impostare un lavoro di tessitura, che permetta una maggiore articolazione tra mondi, esternamente e internamente al soggetto, potendo ridisegnare la mappa e i confini della

dimensione transculturale di cui abbiamo parlato, affinché si possano costruire ponti e non si rimanga sospesi nello iato spaventoso dato dalla scissione e dalla polarizzazione che i mondi, impegnati a farsi la guerra, spesso inaugurano.

In nome di una scuola inclusiva, il primo passo, a nostro parere essenziale, è come si è visto favorire l'ingresso dei genitori e la loro presa di parola. Senza una collaborazione e una fiducia reciproca sarà molto più difficile sbloccare la situazione.

Non solo, vedere i propri genitori dialogare con la scuola e le sue figure, percepire un'alleanza intorno al proprio benessere, significa per il ragazzo sperimentare la possibilità di un legame, ricostruendo una possibile percezione di interezza armonica del proprio mondo.

È importante, d'altronde, rassicurare i genitori, riconoscerne il ruolo e la competenza, aiutarli a prendere la parola nella scuola dei figli anche di fronte ai figli stessi. Questo può restituire loro l'autorevolezza nei confronti del figlio e il suo rispetto. Insieme, riprendendo la potenziale ricchezza del bilinguismo e il pari valore di tutte le lingue, gli si chiederà di coltivare a casa la parola e la produzione orale nella lingua madre, così come la lettura di racconti, poiché la lingua madre, che è anche lingua dell'affetto, è quella nella quale abbiamo imparato a parlare e che fornisce le competenze necessarie per apprendere altre lingue.

Per quanto riguarda il lavoro in classe, la proposta agli insegnanti è quella di ragionare su un lavoro di costruzione e rinforzo dei *legami*. Innanzitutto legami tra le due lingue, consentendo e anzi valorizzando come forma di competenza gli errori interlinguistici, i *transfert* e gli *switch* da una lingua all'altra, che favoriscano la fluidità e contrastino il mutismo e il blocco di fronte al senso di frustrazione del non riuscire e alla paura di sbagliare; se le due lingue si parlano, se il bambino può entrare nella fase chiamata di *interlingua*, la scissione paralizzante è già superata e il bambino mostra di saper fare dei legami interni.

Si può poi attivamente sperimentare l'inserimento di parole della sua lingua madre nel mondo della scuola, ad esempio appendendo scritte nell'aula (saluti, nomi delle materie...); oppure inserendole in occasioni specifiche della quotidiana interazione orale, occasioni per mettere l'allievo nella posizione di esperto, e di sentirsi accolto nella sua lingua dell'affetto; inventando situazioni nelle quali il ragazzo è riconosciuto come competente del proprio mondo – ad esempio l'investimento del ruolo di reporter nell'occasione del viaggio natalizio al paese, per raccontare al

ritorno all'insegnante e alla classe il paese delle proprie origini visto coi propri occhi (consentendo l'utilizzo di smartphone o tablet per fare foto o video).

In questa stessa linea sarà importante valorizzare al massimo le competenze del ragazzo, ad esempio dargli la possibilità di praticare in modo potenziato proprio una materia nella quale si sente più adeguato, che gli dà più soddisfazione (quindi non lavorare solo sul potenziamento delle materie fragili!), sottolinearne la bravura anche davanti ai compagni, se possibile costruendo situazioni dove può essere d'aiuto agli altri; stimolare capacità come il disegno o altre risorse che possono emergere assicurando in qualche modo una protezione rispetto al timore di esporsi.

Laddove necessario, ma questo è scontato, sarà imperativo lavorare su eventuali azioni di emarginazione, scherno o simili che il ragazzo si sente di subire e che riesce a dichiarare, magari proprio a partire dall'esperienza degli incontri della mediazione etnoclinica che consentono la creazione di alleanze. Viceversa, utilizzare tutte le occasioni informali, progetti pratici, ma anche i giochi nell'ora di educazione fisica, per favorire l'interazione anche corporea con gli altri bambini, per creare legami e ampliare il cosiddetto *bagno linguistico* in italiano, ovvero l'immersione informale nella lingua per il momento vissuta in modo conflittuale o come nemica.

Infine, tutte queste questioni e aspetti, a partire dall'obiettivo dell'apprendimento dell'italiano, vengono discussi all'interno di una proposta di negoziazione in cui tutti si impegnano a fare la loro parte in modo esplicito: gli insegnanti, i genitori, i ragazzi.

7. Conclusioni

A partire dalla nostra esperienza concreta con le classi delle scuole pratesi, emerge la necessità di poter diagnosticare in modo precoce e preciso la presenza di difficoltà nelle situazioni di bilinguismo già nei primissimi anni della primaria, per capire se esiste un problema cognitivo o se si debba cercare la ragione delle difficoltà nell'ambito della storia migratoria e delle implicazioni complesse che essa, come abbiamo visto, può mettere in moto. A partire dalla consapevolezza, confermata ormai da tutti gli studi più recenti, che il bilinguismo è una

ricchezza e una opportunità¹³ di sviluppo potenziato delle capacità cognitive e linguistiche del bambino, è utile orientarsi tra i diversi «profili di bilinguismo». Ogni differente situazione di bilinguismo è determinata dalla storia del linguaggio della famiglia e del bambino/ragazzo, dal contesto culturale e affettivo, dalla storia migratoria e da molti altri fattori.

Quando l'apprendimento della L2 è troppo a lungo fermo, non procede o addirittura si blocca (il che è spesso associato a comportamenti di isolamento e di inibizione alla parola) per capire dove sta il problema, è fondamentale poter indagare le competenze in L1. Semplificando, se la lingua materna dimostra competenze adeguate, allora il problema potrebbe risiedere nell'investimento della L2: si apre quel campo complesso di indagine relativo alla condizione transculturale di cui abbiamo ampiamente parlato in questo contributo, e che andrà affrontato possibilmente all'interno di una alleanza con il ragazzo e i genitori. Ci si affaccerà sulla tematica immensa dell'esperienza migratoria e di esposizione ad una cultura diversa dalla propria originaria: muoversi tra due lingue significa muoversi tra due mondi, due contesti, due sistemi di rappresentazione, due modi di mangiare, di relazionarsi e così via. La capacità di passare dall'uno all'altro non è affatto scontata e possono darsi diverse situazioni nelle quali questo passaggio è impossibile, troppo rischioso, troppo faticoso. Semplificando, questo rende letteralmente impossibile per il ragazzo passare da una lingua all'altra, rendersi disponibile all'apprendimento.

Se invece anche nella lingua materna il ragazzo non ha sviluppato le competenze linguistiche fondamentali, se emergono errori ricorrenti, difficoltà nel costruire le frasi o una narrazione logica, allora si dovrà indagare la presenza di difficoltà linguistico-cognitive.

D'altra parte, anche nei casi dove si evidenzia il rischio di veri e propri disturbi o patologie, sarebbe di fondamentale importanza poter seguire e accompagnare il percorso di indagine psico-socio-sanitario con un'*équipe* e una metodologia etnopsichiatrica, non solo per integrare tale percorso con una ricostruzione dell'anamnesi della storia linguistica e migratoria della famiglia e del ragazzo, ma anche per sintetizzare e restituire alla famiglia e agli insegnanti ciò che emerge nei diversi test e bilanci, discuterne insieme, pensare insieme un percorso di aiuto per tutti.

¹³ Vedi ad esempio Garraffa, Sorace, Vender 2020 e Grosjean 2015 (ringraziamo A. Pona per averci segnalato questi testi).

In particolare, la nostra *équipe* ha potuto avvalersi per questa indagine sul bilinguismo di uno strumento specifico, messo a punto e sperimentato nel contesto francese, il test linguistico l'Elal.

Come abbiamo accennato sopra, questo test viene realizzato da un operatore dell'*équipe* etnoclinica che ha acquisito la specifica competenza necessaria: in una prima occasione verrà sottoposto in italiano, mentre successivamente in lingua madre, questa volta con la stretta collaborazione di un mediatore madrelingua che sarà stato appositamente formato dall'*équipe*. La collaborazione con il mediatore è fondamentale poiché questo test non si fonda su una rilevazione quantitativa che costruisce un punteggio semplice, ma sul tentativo di comprendere qualitativamente il tipo di difficoltà linguistiche eventualmente presenti nella lingua madre, avendo presente quali sono le difficoltà in L2; inoltre la valutazione, che è prima di tutto comprensione, richiede un lavoro di osservazione anche della modalità relazionale, dei segnali posturali e prossemici indagando e tenendo in considerazione qual è il mondo culturale nel quale il ragazzo è cresciuto e che sperimenta fuori da scuola.

Attraverso questo test, dunque, abbiamo la possibilità non solo di valutare ma anche di valorizzare le competenze in lingua materna, apprezzando una parte importante del suo bagaglio culturale e personale.

Attraverso la mediazione etnoclinica e l'approccio etnopsichiatrico possiamo indagare le questioni della vulnerabilità transculturale e lavorare il posizionamento sia dei genitori che del figlio.

A tal proposito potrebbe essere utile, anche se ancora non sperimentato all'interno di questo progetto per mancanza di risorse e di tempo, strutturare dei gruppi di parola con i genitori sia italiani sia stranieri, in presenza del MLC, dell'antropologa e della psicologa, in cui sia possibile esplicitare la propria *fabbricazione culturale*: di che cosa siamo rappresentanti, come sono fatti i mondi da cui proveniamo, quali sono gli oggetti che ci costituiscono facendoli parlare. Uno spazio siffatto permetterebbe di esplicitare le logiche che sottendono le istituzioni di cui facciamo parte o che a vario titolo abbiamo contribuito a costruire, come ad esempio l'istituzione scolastica così diversa nella sua declinazione italiana e cinese. È importante partire sempre dal presupposto che anche oggetti apparentemente insignificanti possono, se non contestualizzati e spiegati nel loro funzionamento, essere forieri di fraintendimenti e malintesi insanabili, che producono stereotipo, pregiudizio, giudizio.

La doppia appartenenza culturale, che significa necessità di articolazione tra universi culturali diversi, contribuisce a strutturare quella che in etnopsichiatria viene definita *l'identità meticcica*. Ora il meticcio culturale rappresenta una scommessa e una sfida interessante sempre che sia accompagnato nel modo giusto, soprattutto laddove si creino, per motivi vari, aree conflittuali che alle volte sono difficilmente risolvibili se non lavorate nel modo giusto.

Stare tra *il qui e l'altrove*, non potendosi sentire pienamente né l'uno né l'altro, può scatenare una grande vulnerabilità, tanto più che spesso le famiglie non possiedono gli strumenti codificati per rispondere alle istanze di crescita, al punto che i figli appaiono dei veri e propri estranei. Ad esempio da un lato viene rimproverato ai figli di non essere abbastanza cinesi o cinesi come lo sono i genitori e dall'altro ci si confronta con adolescenti che presentano i modi di un ragazzo italiano, di una forma dunque sconosciuta per le famiglie. A questo si aggiunge il profondo senso di estraneità vissuta dai figli verso i loro genitori («Tu per me sei un'estranea...»; «Io non ti credo...»; «Tu pensi che io dica bugie...»), anche per la distanza fisica e temporale che ha abitato le loro vite (vedi due su tre dei casi trattati).

A questo proposito uno dei ragazzi ha esplicitamente detto «Io non mi sento né italiano né cinese, io sono io». Se tale affermazione appare per noi, il cui mito fondativo è l'indipendenza e la libertà, rassicurante e in linea con la concezione dell'individuo, per la prospettiva etnopsichiatrica rappresenta un pericolo, perché produce identità *slegate* ovvero senza legami, attaccamenti e appartenenze. Da questo punto di vista l'antropologia ci dimostra che in tutte le comunità caratteristica costante è la necessità degli umani di creare legami e di non essere soli. Il senso di solitudine è proprio ciò che emana da un universo in cui saltano i legami. Per chiarezza non si intende che il legame debba rimanere invariato e rigido, quanto piuttosto apparire nella sua necessità del mettere in forma gli umani, che possono nel corso della loro esistenza disfarsi di quei legami e cambiarli ma non rimanere senza.

D'altro canto è pur vero che avvicinarsi alla cultura occidentale implica il confrontarsi con i paradigmi e le categorie di cui essa è portatrice, compreso il mito della libertà e dell'indipendenza, aprendo alla possibilità di un ammiccamento verso un mondo altro dal proprio originario.

In conclusione è emerso un forte bisogno di comprendere e affrontare le problematiche scolastiche connesse all'apprendimento della lingua italiana, alle attitudini comportamentali

oppositive in senso attivo o passivo, alla socializzazione, all'articolazione tra scuola, alunni e famiglie, alla presenza di malintesi su base culturale. Un approccio alla complessità che necessita di un lavoro sinergico che veda coinvolti contemporaneamente insegnanti, famiglie, alunni e laddove vi sia anche la presenza dei servizi implicati (NPI, servizio sociale, educativa, ecc.) attraverso l'utilizzo della mediazione etnoclinica; di un intervento mirato con gli insegnanti per la definizione puntuale delle buone pratiche da attivare e inventare, con momenti di analisi delle esperienze; di un coinvolgimento inclusivo delle famiglie grazie al quale sia possibile un apprendimento del funzionamento istituzionale e una condivisione delle difficoltà incontrate, affinché ci si possa dire che «Non siamo soli al mondo»¹⁴.

Bibliografia di riferimento

- Augé M. 2003, *Poteri di vita, poteri di morte. Introduzione a un'antropologia della repressione*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Bouznah S., Lewertowski C. 2019, *Quando gli spiriti incontrano i medici*, Milano, Edizioni Colibrì.
- Cummins J. 2016, *Bilingualism in Education*, Londra, Routledge.
- Garraffa M., Sorace A., Vender M. 2020, *Il cervello bilingue*, Roma, Carocci.
- Geschiere P. 1995, *Sorcellerie et Politique en Afrique. La viande des autres*, Parigi, Karthala.
- Geschiere P. 2013, *Witchcraft, Intimacy and Trust. Africa in Comparison*, Chicago, University of Chicago Press.
- Grosjean F. 2015, *Bilinguismo. Miti e realtà*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni.
- Foucault M. 1978, *La volontà di sapere*, Milano, Feltrinelli.
- Nathan T. 2003, *Non siamo soli al mondo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Nathan T., Stengers I. 1996, *Medici e stregoni*, Torino, Bollati Boringhieri
- Nathan T., Lewertowski C. 2001, *Curare. Il virus e il feticcio*, Bologna, Clueb.

¹⁴ Nathan 2003.

Per tutti e per ciascuno

Pratiche di inclusione e di riconoscimento delle differenze nel tempo della pluralità

Postfazione | 1. Un prisma a molte facce | 2. Inclusione vuol dire tenere insieme | 3. Insegnare nella classe-mondo | 4. Il tempo del riconoscimento | 5. La scuola inclusiva punta in alto | Bibliografia di riferimento

[◀ Sommario](#)

Una buona classe non è un reggimento
che marcia al passo; è un'orchestra che
prova la stessa sinfonia

Daniel Pennac, *Diario di scuola*, 2007

La metafora che Daniel Pennac ci propone nel suo *Diario di scuola* ben delinea i principi e il significato duplice di inclusione. Da un lato, includere vuol dire far parte e sentirsi parte di un insieme, un gruppo, una classe, ma nello stesso tempo significa essere e rimanere se stessi con le proprie caratteristiche, i talenti singolari, le possibilità impreviste e imprevedibili. Inclusione non è organizzare un *reggimento*, dunque, ma comporre un'orchestra che accoglie e armonizza i suoni di ciascuno, lascia spazio a ogni voce dentro un cammino condiviso e regole e obiettivi comuni.

In queste pagine, che si pongono come una sorta di postfazione al testo, diamo innanzitutto uno sguardo al progetto presentato per aprire poi sulle caratteristiche di una scuola inclusiva considerata come sfida e necessità di questo tempo plurale.

Il progetto di Prato, ben raccontato nelle pagine precedenti, ha posto al centro dell'agire educativo l'inclusione scolastica, una prospettiva pedagogica, un modo di guardare alle persone e all'insegnamento che intende innanzitutto porsi in alternativa all'esclusione. In una città multiculturale e plurilingue, quale è la realtà pratese, la scuola agisce da tempo in stretta collaborazione con le reti territoriali per un progetto sistemico e sistematico nel quale enti e visioni si integrano. Si colgono in maniera chiara nel cammino e nelle azioni condotte a Prato la consapevolezza che deriva dalla lettura attenta del contesto e

dall'attenzione alle domande e alle sollecitazioni proprie dell'agire progettuale. In altre parole, ciò che consente, per citare de Certeau, di passare dal *brusio delle pratiche* a un intervento strutturato, efficace, riconosciuto.

Ripercorrendone il racconto attraverso la voce dei protagonisti, appaiono evidenti nel progetto:

- *l'intenzionalità*. Costruire una scuola inclusiva rappresenta un traguardo, una meta che non si raggiunge per caso, ma che richiede decisioni e scelte consapevoli oltre che risorse mirate;
- *la sistematicità*. Un progetto, per essere tale, deve essere duraturo nel tempo e non proporre azioni in maniera sporadica e provvisoria. Deve essere inoltre multidimensionale, avere uno sguardo largo che tiene insieme bisogni, soggetti, obiettivi diversi;
- *il legame con il contesto*. Le cose cambiano in fretta, soprattutto nei processi di integrazione, e ciò che funziona oggi può non essere più efficace domani. In questi anni, le questioni educative legate all'immigrazione si sono modificate nel tempo e chiedono risposte diverse e adatte ai contesti;
- *l'apertura e l'innovazione*. Una buona pratica che si è rivelata efficace non può diventare per inerzia il modo di agire ordinario e immutabile definito una volta per tutte, ma deve essere continuamente rivista, ripensata, aperta a contributi di chi è coinvolto e all'innovazione;
- *il coinvolgimento di tutti*. La scuola non è un'isola e ancor meno lo è la scuola che vuole essere inclusiva. L'inclusione si costruisce nelle aule scolastiche e si consolida nel tempo e negli spazi extrascolastici, grazie al coinvolgimento di servizi, luoghi comuni, incontri e collaborazioni.

Il progetto di Prato si presenta dunque come intenzionale e sistematico, situato e legato al contesto, innovativo e aperto alla collaborazione di tutti.

1. Un prisma a molte facce

Sono quattro le dimensioni attorno alle quali si sono costruite e realizzate le pratiche descritte nel testo. Vi è innanzitutto l'attenzione allo sviluppo linguistico e agli usi delle parole a tutti,

tema centrale e base prioritaria dell'inclusione, dal momento che, soprattutto in situazioni di multiculturalità e multilinguismo: «è la lingua che ci fa uguali», come scriveva don Milani. Altra dimensione cruciale è l'attenzione alla storia di ciascuno, alla possibilità che ogni bambino e bambina, ragazzo e ragazza possano trovare i modi e le condizioni per parlare di sé, raccontarsi, scambiare frammenti di autobiografie che si stanno componendo dentro spazi comuni e che spesso si ignorano. Vi sono poi la gestione educativa della vulnerabilità e la prevenzione, l'individuazione e le risposte alle forme, a volte nascoste, di disagio. La migrazione porta spesso con sé vissuti e memorie di fratture molteplici; segna uno snodo autobiografico cruciale che distingue in maniera netta tra il prima e il dopo, il qui e l'altrove. Per le cosiddette seconde generazioni, la migrazione vuol dire in molti casi dover affrontare fatiche aggiuntive, oltre ai compiti di sviluppo comuni ai pari e proprie del diventare grandi e autonomi. I figli della migrazione si trovano precocemente nella condizione di essere due, gestire due mondi, due lingue, due scuole, entrare e uscire da spazi educativi – quello familiare e quello scolastico – che spesso non si parlano, hanno regole, implicite ed esplicite, aspettative e traguardi spesso discordanti e a volte conflittuali. Certo, imparare fin da piccoli a destreggiarsi fra contesti e situazioni differenti può rappresentare una chance per i ragazzi *camaleonte*, i cittadini del mondo, ma rappresenta indubbiamente per loro anche una fatica quotidiana che necessita di attenzioni, accompagnamento, mediazioni.

Oltre alle dimensioni linguistica, autobiografica, etnopsicologica, nel progetto di Prato grande attenzione è stata data alla formazione degli insegnanti e degli educatori, dei facilitatori e mediatori, di tutti gli operatori che agiscono per realizzare contesti inclusivi. Una formazione partecipata, condivisa, attenta ai bisogni e alle necessità della scuola e dei singoli alunni. Un percorso formativo trasformativo, che interpella e pone domande; sollecita la sperimentazione e l'osservazione costante degli esiti e dell'efficacia delle pratiche. La formazione dei docenti, come, in genere, ogni intervento formativo di personale in servizio, dovrebbe avere sempre caratteristiche di operatività, riflessione sull'esperienza, crescita professionale.

Il percorso realizzato nell'ambito del progetto di Prato si caratterizza proprio per:

- *essere partecipato*. Un percorso formativo efficace deve coinvolgere i destinatari in maniera attiva e diretta. Deve cioè fornire informazioni, conoscenze, riferimenti teorici e culturali, ma anche attivare il protagonismo dei singoli,

proporre azioni da sperimentare, promuovere l'osservazione e la ricerca. Dal punto di vista metodologico, si richiama quindi alle modalità proprie della ricerca-formazione-azione;

- *sollecitare riflessioni a partire dalla propria esperienza professionale.* La modalità dell'«imparare facendo e scambiando» è centrale nei percorsi di formazione in servizio. Chi partecipa non è una *tabula rasa*, ma ha al suo attivo esperienze, consapevolezze e acquisizioni, dubbi e domande che devono essere raccolti, valorizzati, costituire il punto di partenza per un cammino di crescita professionale;
- *essere trasformativo.* Chi partecipa alla formazione deve essere disponibile a cambiare, a rivedere convincimenti, pratiche e scelte, a lasciarsi interrogare da nuove domande e a voler percorrere strade innovative.

Un'altra caratteristica importante emerge dalla lettura del progetto: la maggior parte delle azioni ha coinvolto tutti gli alunni, italiani e stranieri, autoctoni e viaggiatori. L'accento è stato posto infatti, non solo sulle azioni di integrazione di chi viene accolto, ma sulla creazione di comunità coese e inclusive. In questo senso, la facilitazione linguistica, che cerca di rendere più comprensibile e accessibile la lingua dello studio – agendo sui concetti, il lessico, la dimensione cognitiva – ha coinvolto intere classi, dal momento che lo scoglio delle microlingue veicolari delle discipline e dell'apprendimento dei concetti riguarda tutti. Le unità didattiche stratificate sono un valido aiuto per chi non è, o è poco, italofono, ma si rivelano una strategia efficace anche per chi è italofono nativo, ma poco padroneggia il bilinguismo proprio del linguaggio scolastico. E la stessa cosa vale per i percorsi autobiografici che chiedono a tutti di ripercorrere frammenti e passi della propria storia a partire da sollecitazioni comuni. Condividere il proprio bagaglio autobiografico, a volte inconsueto, con gli altri significa conoscersi di più grazie allo sguardo altrui e conoscere meglio il gruppo, la classe, creando legami e contesti di appartenenza dei quali ognuno, non solo fa parte, ma si sente parte.

2. Inclusione vuol dire tenere insieme

Allarghiamo ora lo sguardo e vediamo come la scuola italiana sta facendo proprio e declinando il concetto di inclusione. Il termine *inclusione* è stato in questi anni riferito alla capacità

e al progetto di accogliere positivamente le diversità, intese soprattutto come disabilità e diverse abilità. Nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012*, la scuola «che include» viene invece rappresentata come lo spazio educativo per tutti e di tutti, nella quale si fa propria «la sfida universale di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze». Un concetto dunque più largo e che si struttura su piani diversi: richiede infatti una cultura dell'inclusione e una visione della società coesa; si richiama a politiche e a principi di apertura; si basa su pratiche e azioni; sollecita e promuove atteggiamenti, rappresentazioni e scelte inclusive. Nelle *Indicazioni* si legge infatti:

La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana, promuovendone la piena integrazione.

Una scuola inclusiva è dunque uno spazio educativo che *riconosce e tiene insieme* storie e lingue differenti, appartenenze e riferimenti plurali, bisogni, tappe e cammini di apprendimento comuni e specifici. Si pensa e si struttura come ambiente formativo dove la promozione del diritto universale all'istruzione e all'educazione si realizza attraverso la costruzione continua del senso di appartenenza a un progetto comune nel quale ciascuno possa riconoscersi. Una scuola inclusiva cura le relazioni, l'accoglienza; educa al rispetto, l'ascolto, il dialogo, la gestione dei conflitti. Articola l'apprendimento non come avventura solitaria, ma come cammino condiviso: imparare insieme significa allenarsi a vivere insieme. Non si tratta semplicemente di accogliere persone con storie, culture, capacità, conoscenze differenti, rimuovendo le specificità; al contrario significa leggere questa eterogeneità e polifonia come una ricchezza per il percorso formativo di tutti; come 'oggetto' di lavoro educativo e didattico.

Quando parliamo di inclusione scolastica, perciò, ci si pone in alternativa anche alla rimozione delle diversità e all'omologazione. Non è un caso che le *Indicazioni Nazionali 2012* parlino di una scuola «di tutti e di ciascuno». È scuola inclusiva quella dove si cerca di promuovere l'apprendimento di ogni alunno, considerandone la specificità, i talenti, i punti di forza e le criticità. Se la scuola italiana è da tempo e in termini di diritto accessibile a tutti, tuttavia molto resta da fare per arrivare a proporre percorsi formativi a misura di ciascuno, tenere conto

delle diverse situazioni di partenza, delle molteplici intelligenze e differenti stili cognitivi.

Promuovere l'inclusione nella scuola comporta il riconoscere che s'impara insieme, ma che ognuno impara a suo modo e cercare di costruire proposte didattiche attente a questi due aspetti, entrambi imprescindibili.

3. Insegnare nella classe-mondo

Insegnare è sempre di più mestiere interculturale. L'eterogeneità – delle lingue, delle provenienze e contesti, dei riferimenti culturali e religiosi – caratterizza infatti in maniera evidente il paesaggio educativo e scolastico attuale. In questi anni, la scuola italiana ha veramente “cambiato pelle” e ha accolto storie e volti di bambini e di ragazzi che hanno origini e biografie familiari collocate altrove. E tuttavia, una delle trasformazioni e dei cambiamenti più importanti, profondi e rapidi avvenuti nella scuola – e che ha portato alla diffusione di classi-mondo, multiculturali ed eterogenee – non è stata accompagnata, seguita e sostenuta in maniera intenzionale attraverso piani di formazione diffusi e mirati. Gli insegnanti hanno costruito i loro percorsi e progetti di accoglienza e di integrazione spesso in solitudine, potendo contare a volte su risorse locali, altre volte sul lavoro in rete con colleghi *pionieri* del tema. Le indicazioni e le linee guida del MIUR hanno riconosciuto e divulgato pratiche e scelte didattiche, senza tuttavia ridurre la discrezionalità delle azioni e delle risposte, che continuano a essere diversificate da un territorio all'altro, da una scuola a un'altra. È come se su questo tema si dovesse sempre ricominciare da capo e si fosse in una situazione di emergenza. Uno studio, condotto dall'Unione Europea sui dispositivi di accoglienza e di inserimento degli alunni neoarrivati (European Commission, 2013), definisce il modello di integrazione italiano come *a-sistematico*. È proprio a questa mancanza di sistematicità, di indicazioni chiare e definite valide per tutte le scuole – sui temi dell'accoglienza, dell'integrazione, dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano come seconda lingua, dell'educazione interculturale – che il progetto condotto a Prato può cercare di rispondere e porsi come esemplare.

In questi anni, la scuola multiculturale ha attraversato grosso modo tre fasi, che corrispondono ad altrettanti momenti registrati nei flussi migratori e rintracciabili anche nelle caratteristiche dei *nuovi* alunni.

Nella fase iniziale, che possiamo definire *dell'accoglienza*, l'attenzione principale venne data al momento dell'arrivo, alle mosse di avvio e di inaugurazione del percorso scolastico e della conoscenza reciproca. Allora gli alunni stranieri erano in numero contenuto, provenivano dall'estero ed erano considerati soprattutto *emigrati da...*, appartenenti ad altri contesti e culture. Un'idea un po' ingenua ed esotica dell'educazione interculturale faceva sì che fossero considerati salienti soprattutto gli aspetti più folclorici legati alle culture e alle differenze (la danza, la musica, il cibo...). Non vi erano ancora consapevolezze professionali specifiche legate ai percorsi di integrazione, ma un clima di apertura e di curiosità nei confronti delle storie degli altri.

A metà degli anni 2000, il flusso di arrivo di allievi non italiani e non italofoeni divenne più vivace e diffuso e l'attenzione maggiore venne posta ai *problemi* sollecitati dall'eterogeneità: i bisogni, le carenze, la necessità di riempire dei vuoti in termini di apprendimento e di conoscenze. In questa fase, la centralità viene assegnata alla lingua, all'italiano come L2, considerato sia come lingua di comunicazione, che come lingua veicolare per l'apprendimento dei contenuti disciplinari. È il tempo *dell'integrazione*, durante il quale si affinano le competenze professionali di una parte dei docenti, si moltiplicano gli interventi e i dispositivi mirati e specifici: laboratori linguistici, forme e figure di mediazione, materiali didattici facilitati e semplificati. In questo periodo, si acuisce la percezione della presenza degli alunni stranieri come un problema aggiuntivo e gli interventi hanno soprattutto il segno della pedagogia e della didattica compensatoria, che riparano e colmano carenze e vuoti e cercano di ripristinare una presunta "normalità".

Oggi la situazione è di nuovo cambiata. Il flusso degli allievi neoarrivati è decisamente ridotto, mentre i minori stranieri nati in Italia hanno superato percentualmente i nati all'estero (MIUR 2020). Abbiamo a che fare quindi con «nuovi o futuri italiani», che pongono ancora delle domande specifiche (l'apprendimento della lingua dello studio, esiti scolastici più spesso negativi e percorsi di studio rallentati, modalità di orientamento scolastico e professionale penalizzanti), ma che crescono qui fin da piccoli, cittadini insieme ad altri cittadini. Stranieri inconsapevoli o italiani in attesa: possiamo così definirli.

Lo sguardo didattico specifico, volto a organizzare dispositivi, laboratori e materiali dedicati, proprio di interventi a carattere compensatorio, deve quindi ampliarsi per diventare inclusivo, in grado di tenere insieme le classi-mondo, le piccole comunità di uguali e diversi che rispecchiano la comunità più grande che già è, o che sarà.

4. Il tempo del riconoscimento

Sempre di più nella scuola abbiamo oggi a che fare con istanze e domande d'inclusione e di cittadinanza e solo in parte con richieste e bisogni d'accoglienza e di integrazione. Domande che sono più silenziose, ma non per questo meno urgenti. Esse hanno a che fare con i temi dell'uguaglianza delle opportunità, delle aspettative della scuola nei confronti della famiglia, della solitudine nel tempo extrascolastico di una parte dei minori, delle relazioni nelle classi e fuori dalla scuola. Riguardano inoltre sempre di più l'orientamento alle scelte per il futuro e i rischi già evidenti di una canalizzazione formativa verso il basso dei ragazzi non italiani. E hanno a che fare anche con le difficoltà economiche, con la crisi che toglie diritti e spazi educativi anche ai più piccoli e che rende più fragili e frammentari i loro percorsi educativi. Le domande rischiano tuttavia – soprattutto oggi in una situazione generale di crisi e di contrazione delle risorse – di non diventare *massa critica* e di non fare rumore. Nei confronti di coloro che sono nati qui e che fanno il loro ingresso nella scuola «alla pari», le attese sono più alte, ma questo rischia talvolta di lasciare nell'ombra le vulnerabilità non subito evidenti, legate alle condizioni di vita precarie, alla provvisorietà delle risorse familiari, alla mancanza di beni linguistici e culturali nel tempo extrascolastico. In una parola, alle condizioni di partenza del viaggio educativo che non sono alla pari. E di lasciare nell'ombra anche saperi e saper fare che trovano espressione, ad esempio, nella conoscenza di altre lingue e in altri linguaggi: talenti e competenze che andrebbero invece riconosciuti e scambiati.

Al tempo stesso, questa fase più matura chiede di indirizzare l'attenzione alla comunità nel suo insieme e non più solo di attivare uno sguardo specifico a chi viene da lontano. Qual è il polso emotivo della piccola comunità-classe? Quali relazioni, vicinanze o distanze si consumano e si tessono giorno dopo giorno fra adulti e minori che abitano la scuola? Quali atti e parole di discriminazione, spesso silenziosi, chiedono di essere visti, prevenuti e riparati? E quali talenti, saperi, forme di bi o plurilinguismo chiedono di essere conosciuti e riconosciuti?

Si tratta quindi oggi di procedere lungo due direzioni: da un lato, diffondere e portare a sistema le *azioni specifiche e di qualità per l'integrazione*, continuando la strada della sperimentazione e dell'innovazione dei materiali e dei dispositivi. Dall'altro lato, tuttavia, è *necessario allargare lo sguardo in un'ottica di*

inclusione e con-cittadinanza dei futuri cittadini, attenta alle relazioni, allo scambio reciproco, alle forme positive e feconde del contatto fra uguali e diversi.

La fotografia della scuola multiculturale evidenzia luci e ombre; registra alcuni segnali di riuscita accanto a persistenti situazioni di difficoltà che attendono di essere gestite con maggiore efficacia e forme più dense e continuative di accompagnamento. Le trasformazioni della popolazione scolastica straniera e delle sue caratteristiche implicano almeno tre cambiamenti anche nella rappresentazione della scuola e nell'atteggiamento degli insegnanti. In primo luogo, sarà sempre più *normale* essere un bambino o un ragazzo che hanno origini familiari collocate altrove, o tratti somatici diversi, ma che fanno parte a pieno titolo della nuova generazione del nostro Paese. Il *linguaggio* che noi usiamo per definire oggi chi è giuridicamente straniero dovrà quindi guardare sempre più al futuro (ai «nuovi o futuri cittadini») e sempre meno al passato. È ormai del tutto inadeguato, oltre che stigmatizzante, continuare a definirli, ad esempio, “alunni immigrati”, perché tali non sono, oppure “extracomunitari”, dal momento che al primo posto per numero si collocano gli alunni romeni che fanno parte dell'Unione Europea.

In secondo luogo, l'avanzare della cosiddetta *seconda generazione* dovrebbe avere come conseguenza la *riduzione del preoccupante divario* che connota il cammino scolastico degli alunni stranieri, come avviene da tempo in altri Paesi europei. Finora è stato purtroppo considerato *normale* inserire un alunno non italofono arrivato dal Paese d'origine in una classe inferiore di uno o due anni, rispetto alla sua età, nonostante la normativa in proposito indichi l'età anagrafica come criterio privilegiato per la determinazione della classe. Inoltre dovremo anche rivedere le nostre rappresentazioni degli alunni stranieri nei momenti cruciali delle decisioni e delle scelte – quali quello dell'orientamento e della formazione delle classi – cercando di superare immagini stereotipate e di limitare i percorsi formativi e le aspettative *al ribasso*.

In terzo luogo, diventerà sempre più evidente la discrepanza tra l'importanza che noi diamo all'educazione alla *cittadinanza* e le difficoltà del nostro Paese a rispondere in maniera positiva alle domande di cittadinanza reale e concreta che provengono dai nuovi cittadini, i quali si sentono al tempo stesso italiani e non italiani. I minori stranieri vivono un tempo lungo e ambivalente segnato dall'appartenenza/non appartenenza, dalla percezione di essere dentro e fuori dal cerchio della comunità in cui vivono. E questa situazione di sospensione non è positiva, né per i futuri cittadini, né per le comunità di cui fanno parte fin dalla nascita.

5. La scuola inclusiva punta in alto

La scuola può proporre la valorizzazione dell'incontro tra le differenze e della specificità di ciascuno nella misura in cui non abbassa le aspettative e i traguardi. Un progetto didattico che, per includere, rende la propria proposta povera di stimoli e poco sfidante, mette in atto una cattiva inclusione. Al contrario, il processo inclusivo punta a portare ciascuno al migliore sviluppo e apprendimento possibile e per questo cerca di rendere attivo ogni alunno. Per fare questo, i principi e i riferimenti vanno tradotti in azioni e forme organizzative. Oggi la prospettiva pedagogica della scuola inclusiva può contare su linee guida, replicare pratiche e strumenti già sperimentati, ma molto resta da fare soprattutto per quanto riguarda l'articolazione dei curricoli, l'organizzazione scolastica, la strutturazione degli ambienti e dei tempi.

Un documento di riferimento, elaborato da chi scrive per conto dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'interculturalità, *Diversi da chi?* (MIUR 2015), individua e propone dieci obiettivi e priorità per una scuola inclusiva interculturale, indicando per ciascuno azioni possibili e modalità operative per l'attuazione.

Le priorità della scuola inclusiva e interculturale

1. Ribadire il diritto all'inserimento immediato degli alunni neoarrivati.
2. Rendere consapevoli dell'importanza della scuola dell'infanzia.
3. Contrastare il ritardo scolastico.
4. Accompagnare i passaggi; adattare il programma e la valutazione.
5. Organizzare un orientamento efficace alla prosecuzione degli studi. Investire sul protagonismo degli studenti.
6. Sostenere l'apprendimento dell'italiano L2, lingua di scolarità.
7. Valorizzare la diversità linguistica.
8. Prevenire la segregazione scolastica.
9. Coinvolgere le famiglie nel progetto educativo per i loro figli.
10. Promuovere l'educazione interculturale nelle scuole.

Ma nulla cambia se non si scommette sull'atteggiamento e sul coinvolgimento dei docenti.

Tutti gli insegnanti sanno che devono fare i conti con l'inclusione, ma di fronte a questa sfida, si possono individuare atteggiamenti diversi. Vi può essere l'insegnante che risponde a quello che la sua scuola chiede per declinare operativamente i principi inclusivi senza fermarsi troppo sul senso e sullo scopo di ciò che gli viene richiesto. A volte si adatta mal volentieri, chiedendo soprattutto che gli venga chiarito ciò che deve fare e che quanto richiesto non vada a complicare troppo un lavoro già complesso. Preoccupato di ricevere richieste chiare, corre il rischio di confondere gli strumenti con i fini. Vi può essere poi l'insegnante attivo, il quale sa che la traduzione dei principi inclusivi è un lavoro che chiede adattamento e progettualità. È fiducioso, ma anche cosciente delle molte difficoltà. Non per questo si arrende, ma è attento, creativo, propositivo, collaborativo.

In un caso e nell'altro, i docenti e gli operatori non possono essere soli di fronte a una sfida che riguarda tutti e che permea e definisce la qualità delle relazioni nelle comunità plurali. In questo senso, il racconto del progetto realizzato a Prato può costituire un modello e un riferimento e scandire le fasi di interventi efficaci che si basano sull'osservazione, la raccolta dei bisogni e delle domande, le pratiche, l'autoriflessione su quanto fatto, la riprogettazione a partire da ciò che ha funzionato e ciò che non si è rivelato efficace. E anche a partire dall'ascolto della voce dei protagonisti: i bambini e i ragazzi, italiani e stranieri, *vecchi o nuovi* cittadini.

Sono infatti i ragazzi di Prato ad aiutarci a guardare avanti e per fare questo hanno realizzato un *Ricettario per una scuola migliore*, un video racconto su *La scuola che vorrei* e la *Videochiamata a una professoressa*, riprendendo e aggiornando la *Lettera* di don Milani. Le loro voci, critiche, proposte si intrecciano dunque con le consapevolezze acquisite in questi anni e con le domande ancora aperte che ci si continua a porre affinché la scuola sia davvero di tutti e di ciascuno.

E proprio con altre domande, poste a chi lavora nella scuola, vogliamo *non* concludere il cammino di riflessione sull'inclusione sollecitando così altre azioni, consapevolezze e scelte.

La mia scuola è inclusiva e interculturale?

La mia scuola...

...organizza, promuove e accompagna con dispositivi efficaci l'**accoglienza** degli alunni, con un'attenzione particolare a coloro che sono di recente arrivo?

...prevede iniziative e moduli, ordinari, efficaci e di qualità, per **l'apprendimento/ insegnamento dell'italiano L2** per gli alunni non o poco italofofoni?

...è consapevole della **pluralità delle storie** e delle **differenze culturali** presenti nelle classi? E del carattere strutturale dei cambiamenti in corso?

...cura i modi e i tempi della **comunicazione** – anche multilingue – nei confronti delle famiglie immigrate?

...conosce, riconosce e valorizza la **diversità linguistica** e la ricchezza delle lingue presenti nelle classi?

...è attenta alle **relazioni** – e a prevenire/riparare le eventuali distanze ed esclusioni – tra i bambini/ragazzi e tra gli adulti, italiani e stranieri?

...è attenta alle relazioni e agli **scambi anche nel tempo e negli spazi extrascolastici** e promuove l'uso dei luoghi comuni del territorio?

...conosce il **contesto** in cui agisce, le sue caratteristiche e registra i cambiamenti che avvengono nella comunità?

...cerca di facilitare e di **accompagnare i passaggi di scuola e di sostenere le scelte scolastiche** degli alunni, in particolare di nazionalità non italiana?

...si basa sulla **collegialità** delle scelte e sulla condivisione dei modi di agire educativi, o invece delega ad uno/ad alcuni il tema dell'inclusione?

...è in grado di **documentare e scambiare** metodi, materiali didattici e proposte sperimentali inclusivi ed efficaci realizzati nel tempo?

...è riconoscibile come **spazio educativo interculturale**, di tutti e per tutti, anche a partire da oggetti, immagini, messaggi, cartelli multilingui, ecc.?

...collabora e lavora in rete con altre scuole, comunità, enti, associazioni per realizzare azioni e progetti per attività comuni e dare risposta ai bisogni di inclusione, nel tempo scolastico ed extrascolastico?

Bibliografia di riferimento

European Commission 2013, *Study on educational support for newly arrived migrant children. Final report*, Bruxelles.

MIUR – Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura 2015, *Diversi da chi?*, <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/DIVERSI+DA+CHI.pdf/90d8a40f-76d2-3408-da43-4a2932131d9b?t=1564667199410>> (consultato il 30/10/2020).

MIUR 2020, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2018-2019*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2447435/Notiziario+Alunni+con+Cittadinanza+non+italiana+A.S.+2018_2019.pdf/ad84f9fc-efe5-46bd-2aa4-091b81727197?version=1.0&t=1593701066178> (consultato il 30/10/2020).

Notizie sugli Esperti del Progetto

Caterina Benelli è professoressa di Pedagogia della Relazione Educativa presso l'Università degli Studi di Messina. Si occupa di ricerca e interventi nell'ambito dell'inclusione e dell'emancipazione e dal 2000 organizza e promuove ricerche ed interventi in ambito autobiografico in contesti nazionali e internazionali. Coordina corsi di specializzazione presso la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari dove è membro del Consiglio direttivo, scientifico e responsabile dell'area "ricerche e progetti". Dirige la rivista «Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze» promossa dal Centro Ricerche e Studi autobiografici "Athe Gracci".

◀ Sommario



Alan Pona, dottore di ricerca in Linguistica, ha lavorato negli Stati Uniti come assistente di lingua italiana e da anni si occupa di facilitazione dell'italiano come lingua seconda e di facilitazione degli apprendimenti nella scuola plurilingue e con bisogni educativi speciali e specifici. Formatore di docenti e operatori sui temi della didattica inclusiva e dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano, con particolare riferimento alla grammatica valenziale nella scuola plurilingue, è direttore della collana scolastica di Sestante Edizioni, per la quale cura i materiali didattici rivolti a studenti parlanti italiano L2 e con bisogni educativi speciali e la rivista «elledue».

Giulia Almagioni, dottoressa di ricerca in Antropologia culturale, ha svolto due ricerche sul campo in Costa d'Avorio sui temi della maternità e accudimento dei figli. Ha lavorato come formatrice sui temi del *maternage* e della gestione della relazione con persone migranti in contesti sanitari e di accoglienza. Ha partecipato alle equipe multidisciplinari nel progetto Sprint della Regione Toscana per la presa in cura della salute mentale dei rifugiati e richiedenti asilo. Ha seguito seminari e partecipato a formazioni sulla mediazione transculturale. Recentemente si è formata a Parigi presso il Centre Babel

(Centre Ressource Européen en clinique transculturelle) per la somministrazione e gestione del test l'Elal finalizzato all'indagine sulle difficoltà scolastiche di bambini bilingui.

Barbara Mamone, psicologa-etnopsicoterapeuta, specializzata in Psicologia clinica presso la facoltà di Medicina e Chirurgia di Torino e in Psicologia analitica presso la scuola LISTA di Milano, ha frequentato il corso annuale *Mondi multipli* presso il Centro Devereux di Parigi. Ha lavorato per dodici anni alla psicologia ospedaliera di Torino, con particolare attenzione all'utenza migrante. Per l'associazione Mamre di Torino, è intervenuta presso le scuole medie utilizzando il dispositivo della mediazione etnoclinica e il teatro dell'oppresso. Ha collaborato con l'agenzia Epsilon Melia di Parigi, occupandosi di supervisionare e formare all'etnopsichiatria operatori socio-sanitari. Opera nel proprio studio di Pontedera e Viareggio, insegna presso la scuola di specializzazione a indirizzo etnopsicoterapeutico Sagara di Pisa e collabora con la Regione Toscana in alcuni progetti rivolti alla salute mentale dei migranti, in particolare rifugiati e richiedenti asilo.

Per conoscere le nostre edizioni
visita il nostro sito



Il volume nasce a conclusione di un progetto sperimentale incentrato sul fenomeno degli alunni con disagio da percorso migratorio. Un intervento co-progettato e co-realizzato da un gruppo di lavoro interistituzionale, nato sul territorio pratese, con la finalità di una presa in carico integrata del disagio scolastico. Un sistema locale interconnesso non poteva che mettere in campo un percorso progettuale composito e interdisciplinare, nel volume affrontato e analizzato a più voci da esperti, anch'essi con diversi background professionali, e dalla cabina di regia stessa. A partire da un'analisi del contesto pratese e dei bisogni specifici individuati, la pubblicazione si avvale di contributi che affrontano, ognuno con lenti diverse, il fenomeno e le strategie inclusive messe in atto per provare ad affrontarlo. L'obiettivo è quello di restituire una fotografia composita del progetto e dei percorsi didattici e metodologici sperimentati sul campo, ma anche di tracciare strategie condivise di intervento che possano essere replicate e diffuse in ambiti molteplici e in territori diversi.

Caterina Benelli è professoressa di Pedagogia della Relazione Educativa presso l'Università degli Studi di Messina. Si occupa di ricerca e interventi nell'ambito dell'inclusione e dell'emancipazione e da venti anni organizza e promuove ricerche ed interventi in ambito autobiografico in contesti nazionali e internazionali. Coordina corsi di specializzazione presso la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari dove è membro del Consiglio direttivo, scientifico e responsabile dell'area "ricerche e progetti".

Alan Pona è il coordinatore didattico del "Centro DeF – Didattica e Formazione" della cooperativa "Pane e Rose" di Prato, che da anni, insieme alla cooperativa "Alice", è ente gestore dei servizi di didattica dell'italiano L2 erogati dal Comune di Prato nelle scuole del territorio. Dottore di ricerca in Linguistica, ha lavorato negli Stati Uniti come assistente di lingua italiana e da anni si occupa di facilitazione dell'italiano come lingua seconda e di facilitazione degli apprendimenti nella scuola plurilingue e con bisogni educativi speciali e specifici.