

Il filo conduttore che lega i saggi dei vari Autori è il tema della relazione in contesti educativi scolastici, intesa non solo come strumento per facilitare il processo di apprendimento di tutti gli allievi, ma anche come modalità per favorire il rapporto tra autoctoni e immigrati. La scuola, infatti, è oggi chiamata ad accogliere un numero sempre maggiore di allievi stranieri. Essa è divenuta luogo principale dove sperimentare modelli di relazione inediti. L'idea di fondo che anima la riflessione degli studiosi intervenuti vede nella disponibilità alla relazione da parte dei docenti l'elemento indispensabile per la promozione di rapporti autenticamente interculturali. Alla base dell'accoglienza, dell'insegnamento dell'italiano come L2 e della didattica disciplinare è quindi opportuno collocare l'attenzione verso la dimensione relazionale, il dialogo e la comprensione. In questa prospettiva l'educazione interculturale è concepita come un modello educativo che non può pienamente realizzarsi senza un atteggiamento empatico, la capacità di ascolto e la disponibilità all'incontro. Il testo vuole rappresentare, dunque, un invito agli insegnanti di ogni ordine e grado a porre al centro dell'accoglienza di tutti gli allievi – autoctoni e immigrati – la dimensione relazionale.

Il volume è rivolto a insegnanti, mediatori interculturali, facilitatori linguistici, docenti e studenti dei Corsi di laurea in Scienze della Formazione e, più in generale, al vasto pubblico di quanti operano in contesti multiculturali – raccoglie, arricchiti con ulteriori contributi, gli Atti della giornata di studi sull'intercultura svoltosi a Figline Valdarno nel maggio 2003 e promossa e organizzata dal Distretto Scolastico n. 27, Valdarno Superiore.

Clara Silva, originaria delle isole di Capo Verde, è ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Firenze e docente di Pedagogia Interculturale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della medesima Università. Da anni si occupa di teoria e metodologia dell'educazione interculturale e nel contempo svolge ricerche sul campo e interventi formativi relativi all'inserimento degli allievi figli di immigrati nelle scuole. Con le Edizioni del Cerro ha pubblicato i volumi *Parole per dire parole per studiare. Una proposta di educazione interculturale per la scuola di base* (2001, a cura di) e *L'educazione interculturale: modelli e percorsi* (2002, nuova edizione aggiornata e integrata, 2005). Tra le sue pubblicazioni si segnalano, inoltre, la monografia *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate* (Milano, Unicopli, 2004) e la cura, insieme a G. Campani, di *Crescere errando. Minori immigrati non accompagnati* (Milano, Angeli, 2004).

Anna Fattizzo è insegnante di Scuola dell'infanzia presso l'Istituto Comprensivo di Reggello (Firenze). È coordinatrice del Progetto «Arti Applicate» nell'ambito dell'IA (Piano Integrato di Area) e membro del Distretto Scolastico n. 27, Valdarno Superiore.

ISBN 88-8216-239-7



CLARA SILVA ANNA FATTIZZO

I luoghi dell'intercultura

EDIZIONI DEL CERRO

a cura di
Clara Silva
Anna Fattizzo

I luoghi dell'intercultura

Attori e scenari della relazione educativa



Prima edizione febbraio 2006

ISBN 88-8216-239-7

Copyright© 2006 by Edizioni del Cerro
Via delle Orchidee, 17 - 56018 Tirrenia (Pisa)
Tel. (050) 37522-37553 - Fax (050) 37455

www.delcerro.it
E-mail: info@delcerro.it

Tutti i diritti sono riservati

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico,
con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, non autorizzata.

Indice

- 7 *Presentazione*
di Claudio Brunori
- 9 *Introduzione*
di Clara Silva, Anna Fattizzo
- 15 *Io, l'altro e la relazione. Le relazioni di comunione: un modello per l'intercultura*
di Donato Salfi
- 47 *Lo spazio dell'incontro: una costruzione pedagogica*
di Franco Cambi
- 63 *Spazi d'incontro e di mediazione educativa tra scuola e famiglia immigrata*
di Clara Silva
- 77 *Un progetto educativo a fondamento di una scuola di tutti*
di Anna Fattizzo
- 84 *L'accoglienza degli alunni stranieri e la gestione della classe plurilingue*
di Lucia Maddii
- 107 *Il sogno di un viaggio*
di Abdeillah Balboula

- 115 *Nella scuola italiana con i miei piccoli connazionali*
di Ida Harito
- 129 *Laboratorio di italiano come lingua seconda: la storia di una relazione*
di Angela Sassolini
- 144 *Bibliografia ragionata sull'educazione interculturale*
a cura di Clara Silva

*Presentazione**Claudio Brunori*

Presidente Distretto Scolastico n. 27, Figline Valdarno

Negli ultimi tempi l'immigrazione straniera in Italia ha subito importanti trasformazioni. Non soltanto il numero degli immigrati è andato aumentando in maniera costante, fino a raggiungere gli attuali tre milioni di persone, ma il progetto di molti immigrati si è pure decisamente modificato: si è passati da una presenza sul territorio italiano concepita come temporanea a una che di fatto si configura nei termini di un progetto di residenza stabile. Di qui la formazione di legami familiari e la nascita di figli in Italia.

La società di accoglienza ha dunque dovuto rispondere ai nuovi bisogni espressi dalla popolazione immigrata, istituendo servizi ad hoc o adattando quelli già esistenti, inizialmente pensati solo per gli autoctoni. La scuola è tra le istituzioni pubbliche più coinvolte in questo processo, dal momento che sono sempre più numerosi gli allievi figli di immigrati iscritti nei vari gradi scolastici. Tale presenza è più elevata in determinati contesti di maggiore attrazione per gli immigrati, come numerose aree della Toscana. A livello regionale, province come Prato o Firenze sono tra le zone più interessate dal processo di radicamento degli immigrati; di conseguenza, anche le scuole situate in tali aree sono caratterizzate da un elevato numero di studenti stranieri.

Anche la zona del Valdarno Superiore si trova coinvolta in questa trasformazione, in quanto meta di attrazione per molte famiglie immigrate – provenienti per lo più dall'Est europeo e dal Nord Africa – che vi trovano alloggio e che vi si radicano in maniera stabile. Uno degli aspetti caratteristici della nuova presenza è il numero crescente di allievi stranieri

nelle scuole del Distretto Scolastico che riunisce le scuole di Figline Valdarno e dei Comuni limitrofi. A fianco di allievi nati in Italia da genitori immigrati – e che dunque hanno intrapreso il loro iter scolastico qui – ve ne sono altri che arrivano per il ricongiungimento familiare e che hanno già avviato i loro studi nel paese d'origine. In entrambi i casi le istituzioni scolastiche hanno la necessità e il dovere di attrezzarsi per accogliere questi allievi e sostenerli nel loro percorso di studi, rispettandone le identità culturali specifiche e facilitandone l'inserimento nella società locale. Nel caso degli allievi che hanno alle spalle studi già effettuati nel paese d'origine e che entrano nella scuola italiana senza conoscere l'italiano, è fondamentale un adeguato sostegno linguistico affinché questi alunni acquisiscano le competenze comunicative che permetteranno loro di raggiungere risultati equivalenti a quelli dei loro compagni che già parlano e scrivono in italiano.

Le problematiche che le nostre scuole devono affrontare richiedono competenze specifiche e conoscenze da parte degli insegnanti sia della realtà dell'immigrazione sia relative alle pratiche e agli strumenti per gestire classi linguisticamente e culturalmente eterogenee. Il Seminario di Studi organizzato nel maggio 2003 a Figline Valdarno ha rappresentato un contributo in questa direzione e un segnale dell'impegno della scuola ad affrontare le tematiche e i problemi della società multiculturale.

Il Sindaco di Figline Valdarno, Silvano Longini, nel suo saluto di apertura dei lavori ha sottolineato l'interesse dell'amministrazione comunale verso il settore dell'intercultura. A lui, all'Assessore alla Cultura, prof. Luciano Tagliaferri, e al Dirigente dell'Istituto Superiore Vasari, prof. Luciano Cappelletti, va il nostro sentito ringraziamento.

Introduzione

Clara Silva, Anna Fattizzo

L'intercultura si è affermata negli ultimi quindici anni anche nel nostro paese come uno dei temi centrali della pedagogia e come nuova frontiera educativa. Affrontata agli inizi degli anni Novanta come una questione emergenziale imposta dalla crescente presenza di allievi stranieri in molte scuole italiane, l'educazione interculturale è andata definendosi come un ambito ben preciso di riflessione e di pratiche educative. Questo anche e soprattutto grazie all'impegno di molti istituti scolastici, i quali, recependo le indicazioni normative ministeriali e confrontandosi con modelli e proposte d'intervento elaborate da studiosi, accademici e non, hanno tentato timidamente di rinnovare la scuola, rendendola più capace di rispondere alle sfide della società multiculturale.

Senza essere troppo ottimisti, bisogna riconoscere l'impegno di molte realtà territoriali sui temi dell'interculturalità, sia quelle di grandi dimensioni, come Milano, Roma o Firenze, sia quelle più piccole, come molte cittadine di provincia, in particolare nelle regioni del Centro e del Nord del paese. Un impegno che ha dato vita a una molteplicità di progetti e di esperienze attuate nella maggior parte dei casi in collaborazione con gli enti locali, provinciali e regionali. Se, come ci pare, la scuola ha realmente dato un grosso contributo per trasformare l'emergenza multiculturale degli anni '90 in una situazione di «normalità», molto in verità resta ancora da fare in questo ambito.

Il seminario realizzato nel maggio del 2003 a Figline Valdarno e di cui questo volume raccoglie gli Atti, ha voluto rappresentare una testimonianza dell'interesse e dell'impegno

delle istituzioni scolastiche nei confronti di una questione che coinvolge direttamente la scuola. Trasformare gli incontri interculturali che si danno oggi in svariati contesti della vita sociale e che rappresentano un'occasione di scambio volto a costruire un nuovo modello di relazioni umane, è certamente una delle principali sfide delle società europee e non solo europee.

Il modello di relazione che la pedagogia interculturale intende promuovere tramite la scuola non è però così facile da realizzare. L'orizzonte culturale in cui siamo situati risente di un passato storico in cui il rapporto tra le culture diverse è stato spesso segnato dal dominio, dalla sopraffazione esercitata dal più forte sino alla sottomissione o all'annientamento di minoranze o di interi popoli. Nell'incontro con l'altro vi è sempre il rischio dell'insinuarsi di stereotipi e pregiudizi che condizionano l'immagine che ci formiamo dell'alterità e che ostacolano il processo della conoscenza reciproca. Le difficoltà linguistiche e culturali che costellano le relazioni tra le culture non possono tuttavia costituire un alibi per non intraprendere la strada dell'intercultura.

I convegni e i seminari sono occasioni propizie per tenere alta la guardia rispetto all'impegno che la società multiculturale richiede a tutti, in particolare a chi si occupa di formazione e di educazione. Un impegno rivolto a trasformare gli incontri tra le culture in occasioni d'arricchimento reciproco e di rinnovamento culturale. Quando è la scuola a farsi centro propulsore di iniziative finalizzate a riflettere sui valori dell'interculturalità coinvolgendo il territorio, come nel caso del seminario figliese, le basi per un simile rinnovamento sembrano rafforzarsi.

La pubblicazione dei principali interventi tenuti in quella sede, opportunamente rivisti e arricchiti dagli Autori, a cui è parso utile aggiungere altri contributi che completano il panorama degli ambiti dell'intercultura, vuole essere un apporto al rilancio della tematica, nell'offrire ulteriori stimoli alla scuola e al territorio. I suggerimenti teorici e le proposte operative che il volume contiene possono fungere da guida

per la messa in atto di quelle azioni che continuano a essere indispensabili per favorire la reciproca integrazione sia tra gli allievi sia tra insegnanti e allievi che, ancora, tra scuola e famiglie immigrate. Il volume delinea e puntualizza inoltre un modello di formazione per gli insegnanti che fa leva sulla loro capacità riflessiva, quella capacità senza la quale è impossibile trasformare la scuola, non solo in un contesto di apprendimento efficace, ma anche in un luogo dove promuovere relazioni positive fra i suoi attori principali, ovverosia insegnanti, alunni e famiglie.

Il filo conduttore che collega i vari contributi qui presentati è costituito dall'importanza assegnata alla dimensione relazionale nella costruzione dei rapporti interculturali a scuola.

Rifacendosi ad alcune teorie psicopedagogiche recenti, Donato Salfi individua nelle categorie di empatia e di dialogo i presupposti per una relazione interculturale, una relazione per la cui costruzione non è sufficiente la condivisione dei medesimi valori, ma è necessario un addestramento che faccia leva sulle disposizioni psicologiche al rapporto intersoggettivo. Muovendo dalla constatazione che la psicologia contemporanea ha privilegiato la dimensione individuale a scapito di quella delle relazioni interpersonali, Salfi, sulla base di ricerche e di esperienze concrete realizzate a scuola, propone un modello psicologico di relazione che, mantenendo ferma l'importanza della dimensione soggettiva, si apre a quella della reciprocità e della comunione tra le persone. La nozione che sta alla base del modello di relazione intersoggettiva che Salfi, rivolgendosi agli insegnanti, invita a sperimentare a scuola è quella di «prosocialità». Si tratta di una modalità di azione assertiva che tiene conto degli interessi e delle esigenze dell'interlocutore.

Da una prospettiva interna al pedagogico, Franco Cambi assegna alla sfera della relazione un valore decisivo, facendo della metafora dello «spazio dell'incontro» il modello più efficace per il lavoro interculturale. Per realizzare lo spazio dell'incontro, che può essere inteso come un contesto concreto,

quale quello scolastico, ma anche come una dimensione interiore, Cambi propone una serie di dispositivi derivati da paradigmi antropologici e filosofici: dallo sguardo da lontano, che favorisce il dialogo e l'ascolto, all'ottica dell'alterità, che costituisce a un tempo valore e obiettivo del modello interculturale, alla decostruzione, che in una prospettiva critica consente di riconoscere i presupposti e di smascherare i pregiudizi della nostra visione del mondo, fino al dialogo, che permette una comunicazione etica, il cui focus è la creazione di un orizzonte comune e di regole condivise.

Con gli interventi di Silva, Fattizzo e Maddii ci si sposta su un terreno più vicino alle problematiche con cui quotidianamente gli insegnanti si confrontano, analizzate da prospettive diverse e toccando specifici ambiti e nodi dell'interculturalità a scuola. L'attenzione alla complessità dei rapporti interculturali e alla difficoltà nell'instaurare una relazione positiva tra scuola e famiglie immigrate è al centro della riflessione di Clara Silva, che propone un approfondimento della nozione di relazione quando essa assume una finalità educativa in contesti interculturali. Anna Fattizzo, dal canto suo, richiama il compito principale della scuola democratica, ovvero sia quello di favorire pari opportunità a tutti gli allievi e allo stesso tempo di educarli secondo i valori fondanti della democrazia stessa, tra cui, appunto, il dialogo e la reciprocità. Si tratta di una scuola che, negli ultimi anni, ha visto trasformarsi la professionalità del docente, chiamato a prestare attenzione a più dimensioni dell'educare e non soltanto a quella della trasmissione dei contenuti disciplinari. Una professionalità che per essere svolta in maniera davvero efficace, secondo Fattizzo, richiede un approccio cooperativo e collaborativo da parte dei singoli docenti. Sugli aspetti connessi all'accoglienza degli allievi stranieri si sofferma Lucia Maddii, definendo anzitutto la funzione dell'accoglienza nel garantire l'inserimento positivo dell'allievo straniero nel quadro di una più ampia strategia d'intervento interculturale a scuola. Vengono poi presi in esame gli specifici strumenti, luoghi, momenti e figure dell'accoglienza a scuola – dalle informazioni

plurilingue ai compiti dei mediatori, per fare alcuni esempi – con un puntuale riferimento alla normativa in materia.

L'ultima parte del volume raccoglie le voci dei mediatori-facilitatori linguistico-culturali che operano nella scuola, mettendo in luce ulteriori nodi e aspetti connessi alla pratica educativa e offrendo alcune indicazioni per gestire le difficoltà di apprendimento dell'italiano come lingua seconda da parte dei bambini stranieri e le problematiche della relazione tra bambini e insegnanti e tra questi ultimi e le famiglie.

Chiude il volume una bibliografia ragionata che intende offrire ai docenti un panorama dei testi di riferimento di pedagogia interculturale, sia sul versante teorico sia su quello delle sue applicazioni pratiche, cui si accompagnano, inoltre, un elenco dei principali siti e un quadro dei riferimenti normativi vigenti sull'intercultura.

Io, l'altro e la relazione.

Le relazioni di comunione: un modello per l'intercultura

Donato Salfi

Psicologo, dirigente ASL di Taranto

1. *Coniugare l'affermazione del singolo con lo sviluppo della comunità*

I popoli e le culture che abitano oggi il pianeta hanno di fronte a sé la necessità di convivere e di integrarsi in un'epoca che non permette di sottrarsi a un irresistibile processo di globalizzazione e a tutte le sue conseguenze.

Cosicché, il processo del reciproco riconoscimento dei diritti umani e, primo fra tutti, il diritto di ciascun popolo alla vita e allo sviluppo, viene a costituire uno dei nuovi campi di ricerca e di studio dell'intercultura, come anche un insieme di nuovi valori che fanno da volano al processo di integrazione in atto, ma arricchiscono, pure, i nuovi orizzonti degli obiettivi formulati dalla scuola.

La richiesta di educazione al dialogo interculturale è in progressiva crescita e, parallelamente, va aumentando la consapevolezza che non sia possibile educare al dialogo tra i popoli e le culture in assenza di una educazione alla comunicazione interpersonale.

È altrettanto diffusa tra i ricercatori la convinzione che l'educazione interculturale coinvolga il quadro dei valori di riferimento della persona, ma anche le sue cognizioni, le emozioni e le competenze sociali che, pure, vengono sviluppate attraverso specifiche esperienze situazionali, oppure anche tramite processi di apprendimento strutturato (Salfi, 1998).

In altre parole, non possiamo sperare di far sviluppare in una persona quella sensibilità interculturale che porta a rico-

noscere le specificità di una cultura «altra» dalla nostra se quella persona non ha già fatto l'esperienza di una certa empatia nei rapporti interpersonali.

E, come possiamo immaginare di far crescere la dimensione del dialogo interculturale in quanti pensano ancora che il dialogo abbia lo scopo – piuttosto che di arricchirsi del punto di vista del proprio interlocutore – di affermare il proprio punto di vista, di dimostrare che l'altro ha torto e che le sue idee hanno valore solo quando assomigliano alle nostre?

È evidente che, in una società omologata dai media, è difficile considerare l'alterità come un valore e la diversità dell'altro come un arricchimento reciproco. Ed è altrettanto improbabile che si dia credito ad affermazioni come quella espressa icasticamente da Rita Levi Montalcini, secondo la quale «la materia grigia è una derrata che, condivisa, si moltiplica».

Il dialogo interculturale, dunque, come qualsiasi interazione interpersonale di qualità, presuppone un insieme di valori di riferimento, quali la condivisione. Tuttavia, i valori da soli non bastano a innescare un concreto atteggiamento di dialogo in una data situazione relazionale: sono coinvolte alcune irrinunciabili condizioni emozionali ed è necessario che la persona possieda le competenze sociali per esibire una condotta coerente con quei valori di riferimento.

Queste premesse sollecitano dunque uno studio e un'attività di ricerca che siano capaci di individuare i presupposti psicologici dell'intercultura. Si tratta, dunque, di un'indagine che si sposta nel terreno di coltura più consono allo studio del comportamento, ma è un'indagine che appare anche molto promettente di contributi utili per la pedagogia del dialogo interculturale.

Esiste una dicotomia che ha attraversato l'intera storia della psicologia così come quella della pedagogia. Si tratta di un problema che affligge la relazione interpersonale e che rappresenta anche il virus pernicioso del dialogo interculturale: coniugare lo sviluppo del singolo con la promozione della comunità, l'affermazione dell'uno e i bisogni dei molti.

Una questione, questa, che se non viene risolta, finisce con l'«avvitare» irrimediabilmente il dialogo interpersonale – come quello interculturale – su se stesso.

Volendo fornire una panoramica sui diversi approcci al problema che si sono alternati nel corso della storia, vediamo che questi si collocano su un continuum che va dalle posizioni che hanno privilegiato lo sviluppo delle istanze comunitarie finendo col sacrificare il singolo sull'altare della collettività a quelle che, al contrario, hanno favorito l'affermazione dell'individuo, che si è ritrovato con un Io talmente ipertrofico da non lasciare spazio a qualsiasi forma di alterità. Il prevalere di una visione sull'altra ha determinato diversi orientamenti e ha condizionato non solo la psicologia delle relazioni interpersonali, ma anche l'organizzazione sociale, le scelte politiche, l'economia e ogni altra dimensione della socialità.

E oggi? Oggi attraversiamo una curiosa contraddizione: da una parte, l'impressionante e inarrestabile accelerazione della tecnologia determina una crescita esponenziale della comunicazione mediatica e della tensione verso una collettività planetaria, con un processo di globalizzazione che rischia persino di appiattare i profili delle differenze individuali e di omologare le diversità culturali dei singoli popoli. Dall'altra, l'individualismo assertivo e competitivo è la filosofia che sottende le scelte e i comportamenti personali, ispira i rapporti sociali, l'organizzazione dell'economia e del lavoro, la vita politica all'interno delle comunità come i rapporti internazionali.

La mia partecipazione al Seminario di studi filigrinese, da cui trae origine questo scritto, mi ha stimolato a ricercare, con umiltà – ma, ambiziosamente, spero di aver trovato – i fondamenti di un nuovo modello psicologico di relazioni interpersonali che, pur salvaguardando la persona con tutto il suo bagaglio di identità, la apra alla dimensione del dialogo, della condivisione e persino della comunione con l'altro.

Adam Biela, decano della Facoltà di Scienze Sociali di Lublino, in occasione del conferimento a Chiara Lubich della Laurea Honoris Causa in Scienze Sociali da parte di quella

Università nel 1996, ha affermato che questo modello «può costituire una rivoluzione copernicana per le scienze sociali» perché, per la prima volta nella storia del pensiero umano, propone di risolvere la contrapposizione uno-molti offrendo un modello caratterizzato da «l'equilibrio tra il rispetto dell'individualità della persona e la reciprocità dei rapporti interpersonali».

Questo modello offre una nuova psicologia e una nuova pedagogia che possono essere denominate «di comunione». La stessa Chiara Lubich, concludendo il suo discorso tenuto all'Università di Malta il 26 febbraio del 1999, in occasione del conferimento della Laurea Honoris Causa in Psicologia e focalizzando una delle idee che sembrano fondare la psicologia e la pedagogia di comunione, ha tracciato lo spartiacque tra le interazioni interpersonali, anche positive – quali, ad esempio, la collaboratività, l'altruismo, la filantropia, da una parte – e le relazioni di «comunione», dall'altra: le prime sono centrate sulla condivisione di un interesse comune e, pertanto, estrinseco, intorno al quale si svolgono e si esauriscono le interazioni interpersonali e che, quindi, escludono il resto dell'esistenza personale «che rimane chiuso in se stesso».

Invece, all'interno di questo nuovo paradigma interdisciplinare che pone una psicologia, una pedagogia e una socialità di comunione, nascono e si sviluppano relazioni interpersonali che non sono funzionali al raggiungimento di mete esterne alla relazione stessa e che non lasciano fuori dalla relazione alcuna parte della personale esperienza di vita.

Si tratta dunque di una relazione intrinsecamente motivata perché nasce dall'amore che, per natura, crea la comunione. L'amore non si riduce biicamente nel possesso dell'altro e neppure viene circoscritto alla donazione di qualcosa di proprio, ma coincide con comportamenti concreti di donazione di se stesso all'altro. Azioni che presuppongono scelte libere e consapevoli: scelte fatte in assenza di pressioni esterne o indipendentemente da queste, mettendo in conto che possono comportare un costo che si decide di essere disponibili a pagare.

Per comprendere l'enorme portata che l'avvento di questo modello di socialità rappresenta e che ha spinto Biela a parlare di rivoluzione copernicana delle scienze sociali, propongo di passare in rassegna i diversi modelli di relazione interpersonale che si sono affacciati nello scenario dell'interazione umana: parleremo quindi di stile *passivo*, *assertivo*, *aggressivo*, *competitivo* e *prosociale*. Daremo una sintetica definizione di ciascuno. Evidenzieremo le loro specifiche caratteristiche dal punto di vista della comunicazione verbale, meta-verbale e prossemica. Elencheremo i possibili effetti di ciascuno di questi stili tanto sull'emittente quanto sul destinatario, ma soprattutto sulla relazione che intercorre tra i due interlocutori.

Quest'analisi ci permetterà di evidenziare che, come Copernico ha tolto la Terra dal centro dell'universo tolemaico per restituire al Sole il ruolo che gli è proprio – quello di elemento gravitazionale intorno al quale ruota l'intero sistema – così Chiara Lubich, in psicologia, sposta il centro focale dello studio e dell'interpretazione stessa dell'uomo dall'Io individuale alla relazione tra la persona e l'altro, conferendo a questa relazione lo status di fattore costitutivo, proprio dell'essere umano: l'uomo è relazione.

2. Stili di relazione a confronto

L'interazione tra due persone può svolgersi seguendo diverse dinamiche, come si evince dalla tabella 1 (illustrata in seguito).

Non esistono persone assertive, aggressive, passive ecc., ma, data una particolare situazione comunicativa, esiste un modo personale di rispondere, ad esempio passivo, a quella specifica situazione o, quantomeno, a situazioni analoghe, mentre la stessa persona, posta in una diversa situazione, potrebbe rispondere in un altro modo, ad esempio aggressivo o assertivo. Ciò non esclude che un individuo si caratterizzi per uno stile ridondante o predominante, ma deve essere

TAB. 1. Modelli di interazione interpersonale

STILE	DEFINIZIONE	EFFETTI SULL'EMITTENTE (E.)	EFFETTI SUL DESTINATARIO (D.)
Aggressività	Comportamento teso a raggiungere un obiettivo personale che produce danno all'interlocutore	Appagamento Autostima Espressione incontrollata di sé Disprezzo degli altri Senso di colpa	Umiliazione Offesa Frustrazione Diffidenza Paura Rifiuto Contrattacco Allontanamento Evitamento
Competitività	Due persone perseguono un obiettivo unico e indivisibile	(il vincitore) Soddisfazione Autostima Autoaccettazione	(il vinto) Insoddisfazione Sentimento di inferiorità Frustrazione Rabbia Evitamento della competitività
Assertività	Perseguire un obiettivo personale con l'uso adeguato di abilità sociali e nel rispetto dell'altro	Soddisfazione di sé Autostima Espressione adeguata di sé Autoaccettazione	Soddisfazione di sé Autostima Espressione adeguata di sé Autoaccettazione Apertura Avvicinamento
Passività	Comportamento di rinuncia o di sottomissione al volere degli altri	Umiliazione Ansia Inibizione Autorifiuto Disistima di sé	Disistima verso l'altro Senso di colpa-rabbia Affermazione di sé a danno dell'altro Disagio Allontanamento

Prosocialità	Realizzare o migliorare il benessere o ridurre lo stato di malessere di un interlocutore, in assenza di pressioni esterne e in un contesto in cui l'E. non sta adempiendo a obblighi legati a un ruolo	Soddisfazione di sé Soddisfazione per altri Autostima Espressione adeguata di sé Autoaccettazione	Soddisfazione di sé Autostima Espressione adeguata di sé Apertura Avvicinamento Sentimenti positivi verso di sé e verso gli altri
--------------	--	---	--

chiaro che questi comportamenti non sono stabili e irreversibili nella persona e che i modi di reazione cambiano nel tempo. E ciò, credo, dovrebbe farci ben sperare: in ogni momento della nostra vita possiamo decidere di imparare a rispondere in modo diverso alle situazioni nelle quali le nostre reazioni ci lasciano insoddisfatti per una qualche ragione. Naturalmente, questo vale anche per i nostri allievi: ad esempio, chi fino a ieri ha risposto prevalentemente in modo passivo, può imparare a esibire un comportamento interattivo più funzionale al raggiungimento dei propri obiettivi.

• Sull'*aggressività* non credo necessario soffermarmi a lungo, perché ciascuno di noi l'ha subita troppe volte per non conoscerla con una certa precisione. Piuttosto mi chiedo: se ciascuno di noi l'ha solo subita, da chi l'abbiamo subita? Se tutti siamo spettatori di aggressività, chi è l'attore? Abbiamo forse anche una certa esperienza di aggressività per averla noi stessi esercitata verso i nostri interlocutori?

• Anche sulla *passività* propria o altrui resta poco da aggiungere a quanto l'esperienza quasi quotidiana ci propone: lo stile passivo è quello della persona che non ha un obiettivo o non è in grado di perseguirlo o rinuncia troppo facilmente a esso.

• Lo stile *assertivo* è tipico di chi ha un obiettivo, ne è

consapevole e lo persegue con determinazione, resistendo alle frustrazioni e decidendo liberamente quali costi è disposto a pagare per l'obiettivo perseguito. Egli può raggiungere realmente l'obiettivo come non, ma perdona se stesso quando non lo raggiunge, perché è consapevole di aver tentato di perseguirlo. Chi non si perdona è perché non ha fatto questo tentativo.

• Lo stile *competitivo* in molti contesti è prevalente e, a differenza dell'aggressività, che è molto sanzionata, è tenuto in grande considerazione, paradossalmente, anche da quanti sono convinti della collaboratività e la insegnano. La nostra stessa cultura infatti assegna alla competitività un significato altamente positivo («L'Italia deve essere competitiva», «Le aziende devono imparare a competere» ed espressioni simili sono ricorrenti, ad esempio, nelle pagine dei quotidiani). Bisognerebbe poi discutere se è vero che la competitività sia più efficiente della collaboratività, se è vero che le prestazioni del singolo e delle organizzazioni migliorano quando c'è competizione. Io credo che siamo caduti in uno storico equivoco: stiamo confondendo il «competere» con l'«essere competente». Pensiamo che solo chi è competitivo sia anche competente. Ciò non è affatto vero: basti pensare al politico, che è il competitivo per eccellenza: può vincere la «competizione elettorale», ma non è detto che poi si riveli il più competente ad amministrare, come abbiamo drammaticamente sperimentato molte volte.

• La *prosocialità* altro non è che l'assertività agita nell'interesse dell'interlocutore. Nel caso dello stile prosociale la capacità di perseguire un obiettivo, resistendo alle frustrazioni e mantenendo l'autocontrollo in vista del superamento degli ostacoli viene messa in atto non per sé, ma va per favorire il proprio interlocutore, nonché la relazione che intercorre con questi. Naturalmente è necessario che tale comportamento sia il risultato di una scelta deliberata e che l'emittente sia consapevole del costo e dei rischi che esso comporta e che sia disponibile a correre questi rischi e a pagare questi costi. Ma la ricerca ha evidenziato che esiste anche un effetto

di reciprocazione: l'espressione di azioni prosociali da parte dell'emittente è altamente correlata all'incremento delle probabilità che anche il ricevente, a sua volta, manifesti condotte che vanno alla ricerca del bene dell'altro (Salfi, Barbara, 1991).

3. Relazioni di «comunione» e prosocialità

Guardiamo più da vicino lo stile relazionale denominato prosociale. E per farlo ci serviremo dei risultati di alcune ricerche condotte una decina di anni or sono in una scuola elementare in provincia di Taranto con classi del primo e del secondo ciclo. Questo lavoro è andato avanti per circa un anno e, successivamente, è stato replicato in tutte le scuole elementari della città di Potenza, coinvolgendo circa quattrocento insegnanti e quattromila bambini: l'intera popolazione scolastica elementare di questa città. I dati che vi illustrerò si riferiscono a prove comportamentali strutturate, eseguite al termine del progetto di educazione alla socialità, condotto in queste scuole dal «Gruppo di Ricerca ed Applicazione della Prosocialità» costituito dalle colleghe Giuseppina Barbara, Sabrina German, Maria Guzzi, Fiorella Monteduro, Elisabetta Trisolini. Di seguito sono descritte le varie prove comportamentali.

PRIMA PROVA STRUTTURATA: immaginate due banchi accostati l'uno all'altro e separati da uno schermo; si invitano due coppie di bambini a sedersi al di qua e al di là dello schermo. Ciascuna coppia riceve un eguale numero di mattoncini Lego, ad esempio: dieci rossi, cinque gialli, sette verdi e così via. Alla prima coppia si dà la seguente consegna: «Utilizzando tutti i blocchi, costruite una casa». Il compito della seconda coppia consiste invece nel costruire una casa uguale o quanto più possibile simile a quella della prima coppia. Dal momento che non possono vedersi, le due coppie devono interagire adeguatamente utilizzando esclusivamente il canale verbale. Risultati: le coppie provenienti dal gruppo che non

aveva partecipato al programma hanno realizzato case completamente diverse, mentre le coppie di alunni che hanno svolto il programma sono riuscite a costruire case del tutto simili a quelle della prima coppia. Perché? Si può immaginare la dinamica di comunicazione che viene a crearsi: c'è un codice da condividere, l'interpretazione di concetti topologici come destra-sinistra, sopra-sotto, c'è una problematica di ascolto della seconda coppia di quanto viene comunicato dalla prima coppia e, infine, c'è un problema di feedback: alcuni bambini davano per scontato di aver compreso esattamente quello che la prima coppia aveva detto, senza ulteriore verifica. Ad esempio: «Mi hai detto di mettere il pezzo giallo sul verde: ho capito bene?».

SECONDA PROVA STRUTTURATA: pensiamo, questa volta, a un tavolo dietro il quale c'è una bambina, Sara, che è stata istruita a mantenere un atteggiamento che simula tristezza: angoli della bocca piegati in giù, sguardo basso e così via. Altri tre bambini vengono fatti sedere intorno al tavolo e invitati a disegnare una casa. Ciascuno di loro ha portato con sé un foglio e l'astuccio per le matite colorate. La prima risposta dei ragazzini che non hanno seguito il programma di educazione sociale è stata quella di porre l'astuccio davanti al foglio, come una barriera, per impedire agli altri di copiare. Non solo: come se non si fossero accorti della presenza di Sara, data la consegna di disegnare, hanno cominciato a eseguire il compito. Soltanto dopo dieci minuti lo sperimentatore ha chiesto: «Allora, ragazzi, va bene?». E loro: «Sì, sì, va bene». Domanda: «Ma va bene per tutti?». Ancora i tre allievi: «Sì, sì, va bene». Domanda: «E Sara?». Risposta: «È ciuccia!». Sara non disegna perché è un'asina: questa è stata la loro interpretazione.

Anche i bambini che hanno seguito il programma vengono sottoposti alla medesima situazione, ma rispondono a essa con condotte diverse: non ergono barriere, cioè non portano l'astuccio portacolori davanti al foglio per impedire agli altri di copiare, ma, soprattutto, dopo aver dato la consegna, lo sperimentatore non può fare a meno di rilevare una qualche

incertezza da parte dei tre a eseguire il disegno: cominciano a disegnare, poi si fermano, guardano lo sperimentatore e poi guardano Sara, ripetutamente. Trascorsi alcuni minuti lo sperimentatore, come da protocollo, rivolge loro la stessa domanda: «Allora, ragazzi, va bene?». Risposta: «No, perché Sara è triste».

Il secondo gruppo mostra evidentemente una maggiore sensibilità interpersonale, legata soprattutto a una specifica abilità insegnata nel corso di educazione alla prosocialità, consistente nella capacità di leggere e di attribuire un preciso significato alla mimica facciale e alla postura di Sara, cosa che i primi tre bambini non avevano appreso.

TERZA PROVA STRUTTURATA: in un angolo di un'aula abbiamo creato un quadrato con dei banchi. All'interno del quadrato, dove vengono invitati a stare dei bambini, ci sono dei giocattoli. Dopo un certo tempo i giocattoli vengono tolti, in modo tale da provocare una frustrazione e i banchi vengono accostati sempre di più al muro, così da diminuire lo spazio vitale di ciascun bambino. Tutto questo per fare in modo che siano aumentate le probabilità che si verificano comportamenti aggressivi. Osservatori esterni hanno contato il numero di comportamenti aggressivi manifestati da ciascun bambino. Risultato: rispetto ai loro compagni, i bambini educati alla socialità hanno manifestato un numero significativamente più basso di comportamenti aggressivi, perché evidentemente avevano imparato a individuare delle alternative all'aggressività, essendo questo uno dei punti del programma.

QUARTA PROVA STRUTTURATA: due bambini sono seduti l'uno di fronte all'altro, ciascuno di essi ha un foglio fermato sul tavolo con del nastro, sul tavolo ci sono due matite legate fra loro con una cordicella sufficientemente corta da impedire che le matite possano essere utilizzate contemporaneamente. La consegna data a tutti i bambini è quella di completare un certo disegno nel più breve tempo possibile. Risultati: le coppie provenienti dal gruppo dei bambini che non aveva seguito il programma di educazione alla socialità finivano col

litigare – com'è documentato da riprese molto eloquenti – per appropriarsi della matita e scrivere così per primi, mentre i bambini che erano stati educati alla socialità adottavano una strategia di questo tipo: «Non possiamo scrivere contemporaneamente, inizia tu».

Questa strategia ha messo i bambini di quest'ultimo gruppo in condizione di completare il compito in un tempo significativamente inferiore rispetto ai compagni, che, spesso, non hanno potuto completare il compito.

Le prove strutturate, somministrate a conclusione del programma, offrono il vantaggio di isolare artificiosamente una componente per volta e misurare le risposte dei soggetti osservati in modo tale da stabilire delle relazioni causa-effetto abbastanza certe.

Tuttavia, il contesto delle prove strutturate non è quello di vita del soggetto, né le prove comportamentali possono dirci qualcosa in relazione alla frequenza di manifestazione delle condotte osservate.

Pertanto abbiamo dovuto verificare l'impatto del programma sul comportamento reale dei bambini, andando a osservarli, direttamente e sistematicamente, in classe. L'aula è stata idealmente divisa in settori, in modo tale da individuare e osservare, a intervalli fissi di tempo, gruppi di tre bambini, registrando, su una scheda adeguatamente predisposta, i comportamenti manifestati dai soggetti osservati. Tali comportamenti sono stati ordinati in quattro classi: aggressività, assertività, passività, prosocialità.

Questa osservazione è stata condotta da due osservatori contemporanei e indipendenti, praticamente ogni giorno, dall'inizio alla fine dell'anno, nelle sei classi coinvolte dalla ricerca e, quindi, su una popolazione davvero considerevole di allievi. Ai fini della valutazione dell'attendibilità, sono stati scartati i dati rilevati nel corso di sessioni di osservazione che non fossero concordanti tra loro almeno nella misura dell'80%.

La ricerca è stata condotta nella Scuola Elementare, dove

gli insegnanti sono organizzati in team composti da tre docenti che lavorano in due classi parallele. Abbiamo chiesto agli insegnanti di mettere in atto il programma solo in una delle due classi affidate al team: ad esempio in IIA e non in IIB. Infatti avevamo un grande interesse a verificare se, per ottenere significative modificazioni del comportamento in direzione della prosocialità, sarebbe stato necessario mettere in atto un programma educativo, intenzionale e sistematico, oppure se sarebbe stato sufficiente che gli insegnanti si ponessero come modello di comportamento.

Abbiamo poi creato i gruppi di controllo, costituiti dalle classi i cui insegnanti erano all'oscuro di quanto si andava realizzando.

I risultati ottenuti ci consentono di affermare che, per ciascuno stile di interazione, le variazioni intervenute nelle classi sperimentali (insegnante modello e programma) sono molto diverse dalle altre due classi «senza programma» e di «controllo». Abbiamo rilevato un decremento dei comportamenti passivi e aggressivi e un incremento dei comportamenti assertivi e prosociali solo nelle classi sperimentali. Nelle classi di controllo, invece, si è addirittura verificato un incremento di aggressività, a danno del comportamento assertivo.

Ci siamo anche chiesti se l'educazione alla prosocialità può favorire o se è indifferente o addirittura può danneggiare il comportamento di studio. In altri termini: una maggiore competenza sociale aiuta gli allievi a diventare anche studenti più adeguati e funzionali? Ancora una volta abbiamo rilevato una sostanziale stabilità nelle classi «senza programma» e di controllo, mentre nelle classi sperimentali si registrano decrementi dei comportamenti di studio disfunzionali (essere distratto, parlare col compagno ecc.) e un parallelo incremento di quelli funzionali (ad esempio ascoltare l'insegnante o guardare la lavagna, svolgere un compito ecc.).

Ci sentiamo quindi autorizzati a pensare all'esistenza di una certa correlazione tra comportamento prosociale e funzionalità dei comportamenti di studio degli allievi: a un mag-

gior grado di prosocialità corrisponderebbe un più elevato grado di competenza degli allievi.

4. La relazione: un modello schematico fondamentale

L'argomentazione sviluppata fin'ora ha messo in evidenza un complesso di variabili che entrano in gioco attivamente nello sviluppo del comportamento sociale, oltre che nella dinamica di svolgimento di ogni situazione comunicativa interpersonale.

Al fine di mettere ordine fra tutti questi fattori, per evidenziarne la funzione e per chiarire le relazioni sistemiche che intercorrono tra ciascuna variabile e tutte le altre, ho elaborato un modello schematico fondamentale che presento brevemente di seguito (fig. 1).

La comunicazione interpersonale, come è noto, ha una forma circolare che si svolge nel succedersi di azioni e retroazioni tra due interlocutori che, di volta in volta, giocano il ruolo di emittente e di ricevente. Ogni azione è in qualche misura influenzata dalla retroazione che l'ha preceduta e contribuisce a determinare la retroazione successiva.

Il modello schematico fondamentale che stiamo visualizzando può essere considerato come la rappresentazione grafica di un istante dell'intero processo, come un fotogramma isolato dall'intera pellicola: solo la visione di tutta la sequenza può rendere conto con precisione di quanto accade, ma al fine di individuare e studiare i fattori coinvolti, può essere utile isolare una singola azione comunicativa, all'interno della quale compare un unico interprete che interagisce con l'ambiente che lo circonda.

Tuttavia, la staticità della rappresentazione grafica, se non è funzionale alla descrizione di un evento così dinamico quale è la comunicazione, nella sua fissità, ci consente di stabilire un punto da cui partire.

• La *situazione di partenza* è costituita dagli eventi immediatamente precedenti l'azione presa in considerazione, è ciò

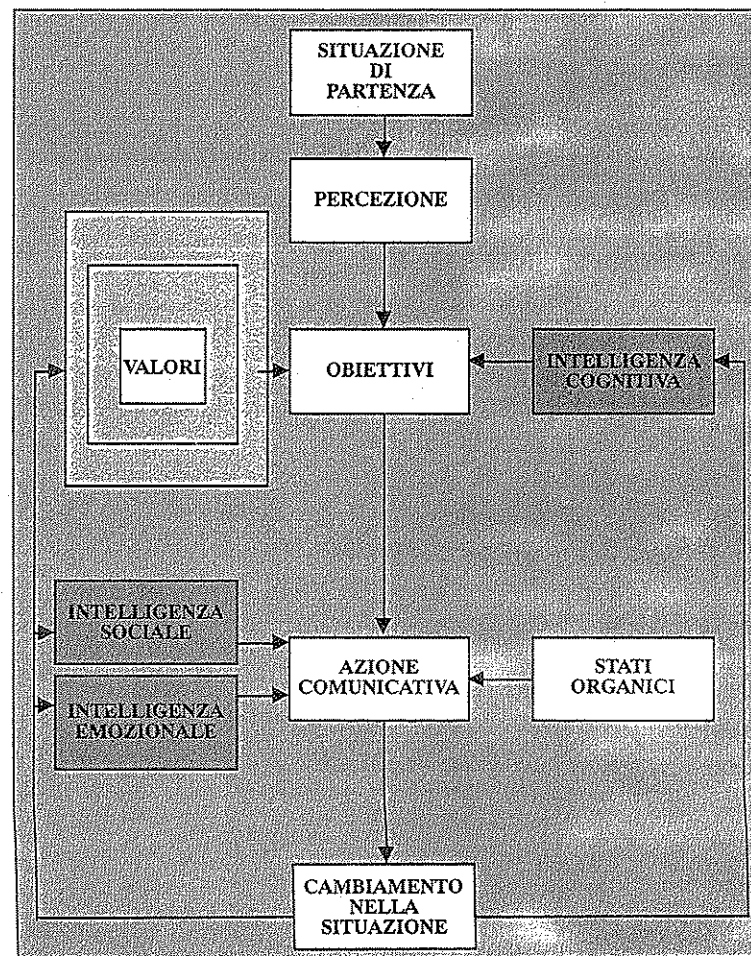


FIG. 1.

che dà il via all'azione stessa e può essere considerata come uno stimolo o un segnale rispetto al quale l'azione rappresenta una risposta, dopo di che la situazione viene modificata, non rimane più la stessa.

Tra la situazione di partenza e l'azione comunicativa si svolgono diversi processi di varia natura ed entrano in gioco

numerose variabili, ciascuna delle quali concorre a determinare la risposta dell'individuo: il fatto stesso che la persona dia o non dia una risposta, la sua tipologia, la sua funzionalità e adeguatezza ecc.

- La persona ha, innanzitutto, una *percezione* della situazione di partenza. La percezione è un fenomeno soggettivo e, pertanto, la medesima situazione può essere percepita da persone diverse – ma anche dalla stessa persona in situazioni, tempi e luoghi diversi – in modo sensibilmente diversificato, a causa dei processi stessi della percezione, che procede, come si sa, selezionando alcuni stimoli e tralasciandone altri, tentando di organizzare gli stimoli selezionati in una configurazione organizzata di senso compiuto e, infine, attribuendo a essi un significato interpretativo. E, dunque, già dal momento della percezione della situazione iniziale, il destino dell'azione comunicativa è segnato: dipenderà dagli stimoli selezionati, oltre che dal significato a essi attribuito.

- Il comportamento comunicativo della persona è poi funzione dei suoi *obiettivi*: obiettivi diversi produrranno azioni comunicative diverse e, quindi, risultati altrettanto diversificati. Che la persona abbia un obiettivo e, poi, che ne sia consapevole e, quindi, se e quali costi è disposta a pagare per raggiungerlo contribuisce a differenziare l'azione comunicativa. È evidente la strettissima correlazione che intercorre tra l'obiettivo della persona e la risposta che essa metterà in atto per perseguirlo.

- Ma perché, nelle stesse situazioni, persone diverse finiscono col porsi obiettivi differenti? Qui è evidente come i *valori morali* svolgano un ruolo cruciale nel governare, come un volano, l'azione umana. Le mete sono inevitabilmente correlate con le cose a cui si dà valore.

- A loro volta, i valori di una persona sono il prodotto dell'apprendimento e, in particolare, dell'*apprendimento da modello*: i valori, infatti, si apprendono non tanto perché qualcuno ce ne parla, ma perché li leggiamo nel comportamento dei nostri interlocutori e, quando siamo bambini, soprattutto nei modelli offerti dagli adulti nei rapporti che in-

tercorrono con essi direttamente o mentre loro interagiscono con altre persone. Senza parlare (perché allora il discorso si farebbe davvero troppo lungo!) dei modelli che gli adulti presentano ai bambini e ai giovani attraverso i mezzi di comunicazione di massa.

- I contenuti del quadro valoriale di riferimento, la stabilità e la solidità dei valori sono poi fortemente condizionati dalle *precedenti esperienze* vissute dalla persona e, in particolare, dagli effetti sperimentati quando, nel passato, la persona ha provato a dirigere le proprie condotte in modo coerente con determinati valori.

- Naturalmente, ciò che nel grafico ho denominato *intelligenza cognitiva*, e che rappresenta l'insieme dei processi mentali attivati dalla persona, è essenziale per l'individuazione dell'obiettivo, così come lo sarà nella costruzione del comportamento da mettere in atto per raggiungerlo.

- Ed eccoci giunti a una fase interessante della nostra sequenza: l'attore che abbiamo messo sulla scena ha percepito (a suo modo!) una certa situazione antecedente rispetto alla quale ha definito – o non ha definito – un obiettivo, pertanto si appresta a manifestare una risposta: questa è l'*azione comunicativa* che può essere, nelle intenzioni e nei fatti, più o meno consapevole e variamente coerente con l'obiettivo, ma anche fortemente condizionata dai due fattori che nel modello vengono definiti *intelligenza sociale* e *intelligenza emozionale*. Succintamente possiamo affermare che sul piano cognitivo la persona definisce ciò che intende fare, in che modo vuole interagire, mentre l'intelligenza sociale ha a che vedere con la capacità di esibire un certo repertorio interattivo e, infine, l'emozionalità rappresenta la spinta a compiere o evitare l'azione stessa. Poniamo che io abbia un obiettivo da raggiungere, devo mettere in atto un'azione coerente con il mio obiettivo e funzionale al suo raggiungimento. Lo farò a condizione di saperlo fare: infatti può verificarsi il caso in cui io sappia cosa fare ma non sappia farlo. Per mettere in atto una certa azione comunicativa, devo annoverarla nel mio repertorio di competenza sociale: ad esempio, desidero fortemente

stringere amicizia con una persona, ma non so come iniziare, che cosa dire, non so come fare, non so stringerle la mano, non so aprire, sostenere e concludere una conversazione. Evidentemente, in queste condizioni, sono davvero esigue le probabilità che tra me e quella persona si instauri un nuovo rapporto. E ancora: ho un obiettivo, so cosa fare per raggiungerlo e sono anche capace di farlo perché possiedo le abilità presupposte per realizzarlo, ma non è ancora certo che l'azione desiderata si manifesti realmente, semplicemente perché potrebbero esserci delle interferenze emozionali che lo impediscono. Questo fattore può interferire anche violentemente sull'azione.

Esistono dunque *tre intelligenze*: un'intelligenza cognitiva, un'intelligenza emozionale e un'intelligenza sociale. Ciascuno di questi fattori influenza direttamente o indirettamente l'azione comunicativa, ma questa, a sua volta, produce un *cambiamento nella situazione di partenza* che va ad accumularsi insieme alle altre *precedenti esperienze* che, come abbiamo visto, *influenzano i valori della persona e, quindi, i suoi obiettivi*.

Gli effetti dell'azione comunicativa, come si evince dal grafico, tendono a modellare l'emozionalità e la socialità, chiudendo l'intero processo in una circolarità che, come tutti intuiamo, può essere virtuosa o viziosa.

Poniamo ancora un esempio: siamo nella scuola elementare, Francesco mi chiede la gomma; io percepisco realmente che ha bisogno di questa gomma, interpreto che è corretto dargli la gomma; obiettivo: desidero che Francesco possa risolvere il suo problema; azione comunicativa – presente nel mio repertorio –: «Tieni Francesco, ti presto la gomma perché vedo che ne hai bisogno»; nessuna interferenza emozionale; cambiamento nella situazione di partenza: Francesco può cancellare (il che sarebbe un rinforzo dell'azione comunicativa), ma immaginiamo che Francesco non mi restituisca più la gomma, che non mi rivolga alcun cenno di ringraziamento, che tornando a casa mio padre mi picchi perché ho

perduto la gomma e mi sgridi, imponendomi di non dare più la gomma a chi me la chiede. Le conseguenze della mia azione, soprattutto se ripetute, si riversano come una cascata sui miei valori morali, sulla mia competenza sociale e sull'emozionalità.

Intuiamo tutti come siamo stretti a doppio legame nella nostra relazione con l'altro, come la relazione con l'altro può essere il nostro inferno oppure, se solo questa relazione è una relazione d'amore, il paradiso.

Amore come concreta donazione di sé. Liberamente scelta. Fatta per l'altro. Disponibile a pagare il costo che questa donazione comporta. E questo spiega che si possa essere in grado di pagare un costo altissimo, al limite, anche la propria vita. Una relazione che spinge l'interlocutore a reciprocare: è questo che costruisce la comunione.

5. Educare alla prosocialità: la formazione degli insegnanti

La formazione comporta due fasi: nella prima gli insegnanti apprendono conoscenze teoriche relative a tutte le variabili di cui è composto il programma, insieme alle necessarie competenze educative per realizzarlo; nella seconda fase elaborano, in situazione di gruppo, le attività per ognuna delle variabili del programma. Nella prima fase si punta a trasferire le conoscenze sul comportamento prosociale, in modo da rendere consapevoli gli insegnanti dell'importanza di dover essere essi stessi modelli. Infatti, la letteratura scientifica ha evidenziato da tempo che l'osservazione da parte dei bambini di modelli prosociali aumenta temporaneamente – ma anche nel lungo periodo – il loro stesso livello di prosocialità. I trainer stessi, nello svolgimento della formazione, esprimono la convinzione che il successo del programma è strettamente legato alla capacità degli insegnanti di essere buoni modelli prosociali e al possesso di buone abilità di esecuzione delle attività (unità didattiche) nella classe. L'attenzione all'effetto «modello» non è sollecitata soltanto per gli

insegnanti, ma anche gli stessi trainer, individualmente e come gruppo, sono consapevoli di dover essere essi stessi dei buoni modelli prosociali. Nostra convinzione personale è che, comunque, promuovere efficacemente la prosocialità implichi necessariamente averla scelta non solo come strumento professionale, ma prima ancora come scelta di vita a livello personale, familiare e sociale. In base a ciò, i trainer propongono ed esortano gli insegnanti ad approcciarsi alla prosocialità come stile di vita personale e sociale, non solo come proposta educativa. Le principali linee guida che governano lo stile educativo degli insegnanti nell'applicazione del programma sono quelle già individuate da Roche (1990): accettazione ed espressione dell'affetto; disciplina induttiva; attribuzione della prosocialità; esortazione alla prosocialità; rinforzo della prosocialità.

La seconda fase di elaborazione delle attività da svolgere in classe viene effettuata in gruppo. Sulla base degli obiettivi generali e specifici che vengono individuati, per ogni variabile o componente del programma, i gruppi producono una o più attività. Tutto l'insieme dei lavori degli insegnanti viene poi revisionato dagli esperti del gruppo di ricerca.

Naturalmente la formazione ha inoltre l'obiettivo di sollecitare gli insegnanti a trovare un proprio «stile» prosociale che viene espresso anche nelle attività da loro elaborate.

6. *Educare alla prosocialità: l'architettura del programma*

Gli elementi costitutivi del nostro programma di educazione alla prosocialità sono stati mutuati da Roche (1990) e sono il risultato di una rassegna condotta sull'intera letteratura scientifica pubblicata sino agli anni Ottanta che si era occupata di definire la prosocialità, di individuare le variabili che entrano in gioco nella condotta prosociale, nonché di descrivere come essa sia il risultato dell'interazione di tali fattori.

Cosicché il risultato è stato un modello che isola sette

fattori cruciali nella generazione, nel mantenimento e nello sviluppo della condotta prosociale:

- 1) valutazione positiva dell'altro;
- 2) comunicazione;
- 3) empatia;
- 4) assertività e risoluzione dell'aggressività;
- 5) autocontrollo;
- 6) risoluzione dei problemi e creatività;
- 7) aiuto, condivisione, collaborazione.

Come ogni modello, anche il nostro è una semplificazione didascalica e funzionale che non esclude altre variabili e altri rapporti tra i diversi fattori.

Così come indicato da Roche (1990), l'implementazione di questi sette fattori segue tre fasi di graduale apprendimento: sensibilizzazione cognitiva iniziale; formazione intenzionale, sistematica e programmata in situazione strutturata; generalizzazione ed esperienza in situazione reale.

Nel corso della formazione degli insegnanti, ognuna delle variabili del programma viene presentata con una introduzione teorica che ne evidenzia il collegamento concettuale con il comportamento prosociale e ne mette in rilievo i meccanismi di funzionamento. Successivamente vengono presentati l'obiettivo generale e quello specifico sulla base dei quali gli insegnanti elaborano le attività da svolgere nelle proprie classi. Va da sé che le attività di un insegnante, di un team, di una scuola possono essere anche molto diverse da quelle di altri. La struttura del programma è poi flessibile, in modo da modularla sulla base delle esigenze e degli eventuali problemi che possono emergere nel corso dell'esecuzione. Gli insegnanti stessi stabiliscono il tempo da dedicare allo svolgimento di ognuna delle sette variabili del programma. Mediamente vengono stabilite tre ore da dedicare alla realizzazione di attività specifiche in classe e un'ora alle attività relazionate, che sono state inserite nell'ambito dell'insegnamento curricolare dedicato ad altre aree didattico-educative. Il periodo di lavoro riservato a ciascun fattore può variare da una settima-

na a un mese. Nell'applicazione del programma molta attenzione viene dedicata alla pubblicizzazione dello stesso tra gli alunni. Insegnanti e alunni, infatti, spesso elaborano specifici slogan per ogni variabile. Gli slogan fungono da stimolo visivo e da promemoria per la realizzazione delle singole variabili nella quotidianità della classe e, insieme a molte altre possibili iniziative, contribuiscono a creare il clima sociale più fertile per far attecchire il programma.

7. I contenuti del programma e le attività

Crediamo che il lettore possa essere interessato ora a conoscere, sia pure brevemente, i contenuti del programma e alcune delle attività realizzate in questi anni dagli insegnanti coinvolti.

PRIMA VARIABILE: LA VALUTAZIONE DEL POSITIVO. Il concetto di fondo di questa variabile fa riferimento alla concezione per cui la persona umana è di per sé degna di valore e rispetto. Appare evidente in tale concettualizzazione l'orientamento di tipo umanistico e personalista che riconosce alla persona il possesso di qualità positive, anche solo potenziali, che eventualmente hanno necessità di essere stimolate per essere espresse. Il riconoscimento di qualità positive, così come il confidare nella capacità di agire in modo positivo da parte degli educatori e dei genitori, rappresenta un fattore fondamentale nello sviluppo dell'autostima nei bambini. Un'altra caratteristica di questo fattore è il porsi nella relazione con gli altri dando maggiore spazio al riconoscimento delle positività dell'altro, riducendo notevolmente le critiche e le lamentele e abbandonando modelli di giudizio, stereotipi e cognizioni preformate circa le persone e le loro condotte, basate essenzialmente su nostri personali modelli di riferimento, sulle pregresse e soggettive percezioni, su generalizzazioni non sempre appropriate. Si tratta di vivere il rapporto con l'altro qui e ora, estinguere i contenuti relazionali riferiti al passato e, in relazione al futuro, porre aspettative positive

verso l'interlocutore. Peraltro, quanti transitano nei diversi campi della pedagogia e della psicologia conoscono il fenomeno dell'autorealizzazione delle aspettative – assai più noto come «Effetto Pigmalione» – e il lettore, che senz'altro è fra questi, può certamente immaginare senza difficoltà come porre un'aspettativa positiva verso una persona possa attivare in questa una reazione che innesca un circuito virtuoso che tende a orientare le condotte della persona nella direzione dell'aspettativa posta.

Per quanto attiene le attività proponiamo agli alunni di compilare un diario delle azioni positive osservate in classe e realizzate dai vari compagni. Al termine della settimana gli alunni si scambiano in classe le osservazioni. Molte possono essere le varianti di questa attività: la condotta positiva rilevata nel compagno può essere segnalata su un tabellone, raccontata in un gruppo ecc. Anche raccogliere notizie e avvenimenti positivi che si verificano nella scuola, nel quartiere, nella città rappresenta un'attività tesa a sviluppare nei bambini una sensibilità al positivo che va controcorrente rispetto alla nostra cultura, certamente ben più propensa a sottolineare le negatività. Se il lettore ne vuole una dimostrazione, ci segua: entro dieci secondi provi a elencare cinque caratteristiche positive e cinque negative del proprio superiore. Una, due, tre, quattro, cinque negatività e molte difficoltà a individuare anche solo una sua caratteristica positiva. Ma ritorniamo al nostro programma: un'interessante attività consiste nel realizzare il giornale delle notizie positive. Pensare bene fa bene: può essere un titolo interessante?

SECONDA VARIABILE: L'EMPATIA. Come già abbiamo visto nella parte dedicata agli aspetti teorici della prosocialità, l'empatia consta di tre componenti di cui due cognitive e una emozionale. Le componenti cognitive riguardano la comprensione di sentimenti, pensieri, emozioni e la capacità di predire con certezza pensieri, sentimenti, emozioni. La componente emozionale concerne la capacità di rispondere agli eventi con le stesse emozioni dell'interlocutore. La capacità empatica è anche l'elemento precursore di un'altra abilità di

cui ci occuperemo più avanti, quella di riconoscere ed esprimere i propri sentimenti.

Un'attività di questa variabile vede l'insegnante chiedere agli alunni di procurarsi riviste e giornali da cui ritagliare delle foto che rappresentano l'espressione di diverse emozioni. Il materiale così raccolto viene successivamente classificato, evidenziando tutta la gamma delle emozioni. Al termine dei lavori, con le figure può essere costruito un cartellone che poi viene esposto in classe.

TERZA VARIABILE: LA COMUNICAZIONE INTERPERSONALE. Questa componente del programma si presenta strettamente collegata alla precedente, in quanto per ben comunicare è necessario prima possedere la capacità di percepire e identificare correttamente i sentimenti degli altri, ma anche riconoscere e saper esprimere i propri. La comunicazione implica diverse abilità delle quali la più importante appare proprio il saper ascoltare. Non saper ascoltare comporta l'impossibilità di comprendere le esigenze e la prospettiva dell'altro e, quindi, induce generalmente entrambi gli interlocutori a un soliloquio. Comunicare è anche saper dare il feedback, cioè indicare all'altro, magari a livello non-verbale, che si sta prestando attenzione e che si è compreso il contenuto del messaggio trasmesso (feedback sul processo), prima ancora di mostrare il proprio grado di accordo o di dissenso con esso (feedback sul contenuto). Dialogare non è soltanto trasmettere contenuti in maniera verbale, ma anche dare a essi, in parallelo, un ulteriore significato, mediante il linguaggio non-verbale: gestualità, postura, indicatori paralinguistici, mimica ecc.

Le attività di questa variabile sono una quantità davvero considerevole, se si pensa che non si tratta di far apprendere all'allievo cos'è la comunicazione, quali sono le sue funzioni, gli elementi che la costituiscono, la grammatica e la sintassi della comunicazione, quanto, piuttosto, insieme, l'allievo e l'insegnante possono imparare a comunicare in modo più funzionale e produttivo. A solo scopo esemplificativo e senza un barlume di esaustività suggeriamo un'attività: la fi-

nalità è sviluppare la capacità di individuare il ricevente di una determinata comunicazione, nonché il codice adeguato, tenendo conto del contesto. L'insegnante presenta alcune schede con brevi interazioni verbali che si svolgono tra quattro personaggi (un ragazzo di dodici anni, un suo compagno di scuola, un vicino di casa e un insegnante), protagonisti delle scene stesse. Gli alunni, dopo aver analizzato con attenzione il codice utilizzato dall'emittente del messaggio, devono indicare, nell'apposito spazio della scheda, quale dei personaggi presentati in precedenza è il ricevente della comunicazione.

QUARTA VARIABILE: ASSERTIVITÀ E RISOLUZIONE DELL'AGGRESSIVITÀ. Nella prima parte di questo lavoro abbiamo sottolineato che l'azione prosociale non può essere definita tale se viene messa in atto con l'aspettativa consapevole di ricompense esterne. In questo senso la persona prosociale deve essere anche in grado di agire assumendo l'iniziativa e la responsabilità, prevedendo e accettando l'eventuale rischio personale. Appare evidente, quindi, la necessità di essere capaci di autoaffermazione personale nel rispetto dell'altro. L'educazione all'affermatività s'inserisce appunto in questa ottica, ma ha anche il merito di essere un comportamento incompatibile con quello aggressivo. L'obiettivo è, quindi, di eliminare o ridurre notevolmente la frequenza dei comportamenti aggressivi e passivi. L'affermatività, pur essendo una componente importante del comportamento prosociale, da sola non può essere una risposta alla costruzione del benessere personale e sociale. Proviamo a immaginare un mondo di persone esclusivamente affermative, ognuna diretta soltanto a perseguire i propri scopi o bisogni, pur nel rispetto degli altri: probabilmente sarebbe molto desolante. Al contrario, il mix di affermatività e di capacità empatica consente la nascita di un nuovo e progredito comportamento sociale (Meazzini, 1990). Il contenuto di questa variabile ha dunque a che fare con molte abilità sociali, quali: discriminare tra i diversi stili di comunicazione (passivo, aggressivo, assertivo, competitivo, prosociale); analizzare le interazioni interpersonali, comprese

quelle che ci vedono protagonisti; individuare la dinamica di causa-effetto e ipotizzare possibili cambiamenti, prevedendo, per ciascuno di essi, gli effetti; trasformare i conflitti in confronti; ricevere e rivolgere una critica; monitorare la propria percezione, proporsi un obiettivo, controllarne la coerenza con il proprio quadro di valori, definire le strategie da perseguire per raggiungere l'obiettivo prefissato, implementare l'azione, controllarne l'impatto sull'interlocutore; resistere ai tentativi di manipolazione ecc.

Ancora una volta dobbiamo precisare che l'attività proposta qui di seguito è solo esemplificativa: gli alunni, dopo un'adeguata introduzione dell'insegnante sul comportamento assertivo, raccontano un'esperienza personale in cui hanno manifestato un comportamento aggressivo o passivo, possibilmente una situazione in cui la propria azione comunicativa ha comportato un costo personale inatteso. Di seguito gli allievi vengono invitati a elaborare una soluzione alternativa centrata su un comportamento assertivo, alternativo a quello inadeguato manifestato nella situazione di partenza. Gli alunni, a conclusione del lavoro, elaborano un compito scritto in cui descrivono una situazione personale di conflitto, precisando come potrebbero gestirla e risolverla positivamente, facendo ricorso alle abilità di affermazione personale nel rispetto degli interlocutori.

QUINTA VARIABILE: L'AUTOCONTROLLO. Riteniamo che l'autocontrollo sia, assieme all'empatia, la componente che più di altre qualifica la condotta prosociale. Infatti, la capacità di *modulare le proprie emozioni, così come la capacità di procrastinare le gratificazioni*, è fondamentale nell'agire prosociale. Troppo spesso l'autocontrollo è erroneamente associato al «non-fare», al «tenere tutto dentro» o «reprimere». Se così fosse, quanti adottano forme di autocontrollo sarebbero esposti alla possibilità d'incorrere in malattie psicosomatiche. Ed è proprio quel che accade alla persona passiva quando rimane vittima del cosiddetto «effetto imbottigliamento». Al contrario, l'autocontrollo è quella capacità di attivare un processo di scelta tra possibili alternative di risposta o di com-

portamento da attuare, valutandone le conseguenze non solo a breve, ma anche a lungo termine. Questo processo di valutazione può implicare, naturalmente, la scelta di comportamenti che nell'immediato possono apparire come i meno gratificanti. Al pari, questa abilità permette anche di imparare a tollerare le frustrazioni con modalità più costruttive per sé e per gli altri. Modulare adeguatamente l'espressione delle emozioni negative, come ad esempio la collera, è un aspetto spesso fondamentale per riuscire a stabilire con successo relazioni positive. Al contempo, appare irrealistica e inopportuna l'aspettativa di «reprimere» le emozioni negative. Esse, infatti, hanno una funzione di segnali d'allarme, così come il dolore, che ci avverte che qualcosa non funziona adeguatamente o che ci troviamo di fronte a un pericolo. La collera non è in sé negativa, in quanto, oltre a funzionare da segnale d'allarme, fornisce uno stimolo ad agire. Essa diviene negativa quando induce a fare e dire cose che normalmente non diremmo o faremmo, privandoci della necessaria lucidità nella valutazione, nel giudizio e nella reazione. Nelle emozioni legate allo stress possiamo individuare due componenti: quella cognitiva (i pensieri che fungono da terreno di coltura delle emozioni) e quella fisiologica, costituita dalle reazioni dell'organismo. Per insegnare le abilità di autocontrollo è necessario quindi intervenire a entrambi i livelli.

Per avviare un'ipotetica attività in questa area, l'insegnante apre una discussione con gli alunni sulle regole che sono presenti in diverse situazioni della nostra quotidianità e sulla loro utilità. Dopo la discussione viene elaborato un cartellone: «Regole dovunque».

La seconda fase dell'attività può comprendere esercizi di rilassamento muscolare condotti in gruppo e in forma ludica.

SESTA VARIABILE: RISOLUZIONE DEI PROBLEMI E CREATIVITÀ. Nel rapporto interpersonale, ma anche per il proprio benessere psicologico, sono essenziali le abilità di risoluzione dei problemi. La tecnica di problem solving si compone di diversi passi o fasi:

- 1) individuare e definire il problema;

- 2) proporre creativamente soluzioni alternative, sospendendo momentaneamente il giudizio sulle stesse;
- 3) analizzare costi e benefici di ogni singola soluzione alternativa prodotta nella fase precedente;
- 4) attuare la soluzione scelta;
- 5) valutare i risultati.

Se questi, però, si rivelassero insoddisfacenti, il processo verrebbe ricominciato sin dall'inizio.

In questo caso l'insegnante, dopo un litigio fra compagni di classe, propone di analizzare ciò che è accaduto perché gli allievi possano imparare nuovi modi di comportarsi in simili situazioni. L'insegnante, quindi, suggerisce agli alunni di simulare il litigio fra i due compagni. Per sottolineare ancora meglio le conseguenze generate dai comportamenti messi in atto e per produrre soluzioni alternative positive per l'emittente e per il destinatario dell'azione, agli alunni può essere proposto un questionario simile al seguente:

- Come giudicate questo episodio?
- Si poteva evitare?
- Quali soluzioni proponete perché l'episodio possa avere soluzioni positive?
- Come vi comportereste se foste al posto di (nome degli alunni in conflitto) perché non si crei una situazione identica a quella che abbiamo vissuto?

Le diverse soluzioni vengono poi analizzate sulla base delle loro conseguenze e gli alunni vengono stimolati ad assumere quella che comporta meno costi e maggiori vantaggi.

SETTIMA VARIABILE: AIUTO, COLLABORAZIONE, CONDIVISIONE. La tassonomia della prosocialità è ampiamente articolata in molte azioni specifiche (Salfi, Barbara, 1990) che vanno dall'aiuto e dal servizio fisico alle forme di alleviamento dell'ansia, dalla donazione alla condivisione, dalla comunicazione di qualità alla collaboratività fino alla comunione. Lo scopo di questa sezione del programma è quello di far sperimentare agli allievi la possibilità di realizzare diverse forme di proso-

cialità nella loro esistenza e di registrarne gli effetti. Pertanto gli insegnanti, in questo caso ancor più che in altri, cercheranno il livello esistenziale che consiste nel sollecitare i bambini a fare esperienze concrete di condivisione, di donazione, di aiuto ecc.

Ma vediamo da vicino una possibile attività che, peraltro, ha preso spunto da un avvenimento reale: l'insegnante racconta che Stefano proviene dall'Albania e, con la famiglia, si è trasferito in Italia. Nel suo primo giorno di scuola viene accompagnato dalla madre che si mostra alquanto preoccupata per il suo inserimento nell'ambito della classe. Gli insegnanti cercano di tranquillizzarla presentando il bambino ai compagni in modo che possa essere ben accettato. In un primo momento Stefano preferisce sedersi da solo, ha uno sguardo malinconico e un po' preoccupato. Terminato il racconto, l'insegnante indica poi una serie di azioni che i compagni possono mettere in atto per aiutare Stefano a superare le sue difficoltà iniziali. Gli alunni devono indicare a loro volta possibili altre alternative al problema di Stefano. Così, per approssimazioni successive, la classe giunge insieme alla soluzione migliore da mettere in atto.

8. Conclusioni

Abbiamo identificato la prosocialità come uno stile di comunicazione interpersonale, di relazionalità e di socialità positiva che promette, pur senza scadere nell'individualismo, di riuscire a coniugare con successo la salvaguardia della persona singola con lo sviluppo della comunità, senza che questa finisca col fagocitare la singola persona.

Abbiamo evidenziato che la centralità dell'azione prosociale sta nella scelta libera, autonoma e consapevole di essere per l'altro, assumendo la decisione di pagare il costo di questa azione e di accettare i rischi a essa connessi: quale valorizzazione di più alto profilo di quella che attribuisce alla persona la capacità di autodeterminare la decisione di pagare

un costo personale? E quale forma di considerazione dell'altrità può essere considerata più alta di quella che porta a decidere di pagare un costo per l'interlocutore?

Anche il dialogo interculturale si fonda sulla medesima necessità di salvaguardare le singolarità pur generando forme di inclusione reciproca tra culture diverse. Quindi il percorso di educazione alla prosocialità è anche un percorso che getta le basi psicologiche per il dialogo interculturale.

Bibliografia

- Bar-Tal D. (1976): *Prosocial behaviour: theory and research*. New York: Wiley.
- Batson D.C., Oleson K. et al. (1989): Religious prosocial motivation: is it altruistic or egoistic? *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 57, pp. 873-884.
- Cumming E.M., Zahn-Waxler C., Radk-Yarrow M. (1981): Young children response to expressions of anger and affection by other in the family. *Child Development*, n. 52, pp. 1274-1278.
- De Beni M. (1998): *Prosocialità ed altruismo. Guida all'educazione socioaffettiva*. Trento: Erickson.
- Dishion T.J., Loeber R. (1985): Male adolescent marijuana and alcohol use. The role of parents and peers revisited. *Journal of Alcohol and Substance Abuse*.
- German S. (1993): *Prosocialità: dalla ricerca all'intervento educativo nella scuola elementare*. Tesi non pubblicata.
- Goleman D. (1995): *Intelligenza emotiva*. (Trad. it.) Milano: Rizzoli, 1997.
- Grusec J.E., Redler E. (1980): Attribution, reinforcement and altruism: a development analysis. *Developmental Psychology*, n. 16, pp. 525-534.
- Guzzi M. (1993): *Prosocialità: una alternativa alla competitività. Una valutazione sperimentale del livello di competenza dei bambini educati alla prosocialità*. Tesi non pubblicata.
- Hoffman M.L. (1975): Altruistic behaviour and parent child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 31, pp. 937-943.
- Keller B.B., Bell R.Q. (1979): Child effect on adult's method of

- eliciting an altruistic behaviour. *Child Development*, n. 50, pp. 1004-1009.
- Matthews K.A., Volkin J.I. (1981): Efforts to excel and type A behaviour pattern in children. *Child Development*, n. 52, pp. 1283-1289.
- Meazzini P. (1978): *La conduzione della classe*. Firenze: Giunti.
- Meazzini P. (a cura di) (1987): *Scuola ed aggressività*. H.D., n. 18-19, pp. 77-92.
- Monteduro F. (1991): *Ricerca ed applicazione di un programma di prosocialità nella scuola elementare: la metodologia della ricerca*. Documento di studio ISAC Taranto.
- Monteduro F. (1998): *Progetto di formazione per 100 operatori sociali e 20 famiglie affidatarie*. Pubblicazione Associazione Persone Down, sede di Taranto.
- Mussen P., Eisenberg N. (1985): *Le origini della capacità di interessarsi, dividere ed aiutare*. Roma: Bulzoni.
- Patterson G.R., Capaldi D. (1985): A comparison of models for boys depressed mood. In: J.E. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Neuchterlein, S. Weintraub (Eds): *Risk and prospective factors in the development of psychopathology*. Boston (MA): Syndicate of Press.
- Ricci C., Pastorelli C. (a cura di) (1987): *Aggressività: il modello «Social Learning Theory»*. H.D., n. 18-19, pp. 3-6.
- Ricci C., Diadori E., Pompei M. (1995): Educare alla socialità: Interpersonal Problem Solving applicato agli allievi del secondo ciclo della scuola elementare. *Psicologia e Scuola*, n. 76-77-78-79-80.
- Roche R. (1990): *Il curricolo P.A.P.E.C.* Testo inedito.
- Roche R. (1991): *Algunos conceptos teóricos sobre la prosocialidad en la educación*. Testo inedito.
- Roche R. (1995): *Psicología y educación para la prosocialidad*. Barcellona: Università Autonoma di Barcellona.
- Roche R. (a cura di) (1997): *La condotta prosociale. Basi teoriche e metodologiche d'intervento*. *Terapia del Comportamento*. Roma: Bulzoni.
- Roche R. (1999): L'educazione alla prosocialità come ottimizzatrice della salute mentale e della qualità nelle relazioni sociali. *Nuova Umanità*, n. 121, I, pp. 29-48.
- Roche R. (2001): *Religione e prosocialità*. Documento di studio, Università Autonoma di Barcellona.

- Roche R., García A., Martínez M. (1988): *La prosocialidad y Catalunya. Experiencia cívica en el campo educativo, social y cultural*. «Premio Serra Moret», 23 aprile.
- Roche R., Romersi S. et al. (2001): *Altri contributi nell'ambito sociale*. Documento di studio, Università Autonoma di Barcellona.
- Rutter M., Giller H. (1983): *Juvenile delinquency: trends and perspectives*. New York: Penguin Books.
- Salfi D. (1998): Athena...: quando programmare è facile. *Psicologia e scuola*, n. 90, pp. 36-39.
- Salfi D., Mignolo C., Camassa R. (1989): Educazione prosociale. Un'indagine sugli stili comunicativi degli insegnanti. Documento di studio ISAC Taranto.
- Salfi D., Barbara G. (1990): La prosocialità: una proposta curriculare. Parte prima: Il comportamento prosociale e la sua valutazione. *Psicologia e Scuola*, n. 51.
- Salfi D., Barbara G. (1991): La prosocialità: una proposta curriculare. Parte seconda: la prospettiva teorica. *Psicologia e Scuola*, n. 52.
- Salfi D., Camassa R. (1991): *Questionario sugli stili comunicativi degli allievi*. Documento di studio ISAC Taranto.
- Salfi D., Monteduro F. (2000): *Prevenire il disagio minorile con l'educazione alla prosocialità: applicazione e risultati di una ricerca intervento nella scuola elementare*. Atti del congresso «L'altro mi guarda e mi riguarda. Educare all'altruismo». Università degli Studi di Verona, dicembre.
- Shure M.B., Spivack G. (1982): Interpersonal problem-solving in young children: a cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, X.
- Staub E. (1979): *Positive social behaviour and morality: socialization and development*. Vol. 2. New York: Academic Press.
- Venturini R. (1997): *Un approccio interculturale alla prosocialità e all'altruismo*. Atti del convegno «Abilità prosociali e prevenzione del rischio». Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 13 ottobre.
- West D., Farrington D.P. (1973): *Who becomes delinquent?* London: Heinemann Educational Books.

Lo spazio dell'incontro: una costruzione pedagogica

Franco Cambi

Professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Firenze

1. Una metafora e quattro dispositivi

Con una felicissima metafora Matilde Callari Galli – una delle più ricche e mature figure dell'antropologia italiana, assai attenta anche ai rapporti tra antropologia culturale e pedagogia, che sono stretti e molteplici – ebbe a definire il luogo dell'intercultura come «lo spazio dell'incontro». Un luogo complesso e tensionale, in cui l'ottica dell'antropologo può essere preziosa, anzi va considerata definitiva e va, pertanto, interiorizzata, certamente in senso cognitivo/axiologico generale e non in senso specialistico. Quel luogo è abitato da modelli culturali plurali, asimmetrici tra loro per identità ma anche per ruolo (uno, in genere, domina, gli altri no); è carico di tensioni tra identità e appartenenze ma anche per la sfida dell'alterità che ogni cultura rappresenta per le altre; è uno spazio in cui stanno sì identità plurali, ma che devono lì incontrarsi, e lo devono in quanto fisicamente lo abitano e mentalmente vengono a costituirlo; è, ancora, uno spazio sia fisico sia interiore e che, proprio per questo, è sempre in via di costruzione e intensamente dinamico; è, infine, uno spazio in cui si deve e si può programmare l'incontro, che significa il raffronto, l'intesa, la stipulazione, la regola ecc. Poiché «l'incrociarsi di culture non consente di vivere mondi paralleli e indipendenti e pone l'obiettivo di superare alcune antinomie», da quella tra «civilizzati/selvaggi» (come recita la quarta di copertina del volume della Callari), lo spazio dell'incontro è per noi, oggi un compito e un compito urgente e prioritario.

Il mondo della globalizzazione spezzerà sempre di più i monoculturalismi e la condizione multiculturale sarà sempre più diffusa e in crescita. Né essa potrà (e dovrà) essere risolta secondo il modello occidentale per eccellenza (gli USA) che – in una fase tipicamente imperialistica della storia del mondo e secondo un'ottica di accoglienza strumentale e discriminatoria, tipica del secondo Ottocento/primo Novecento, della quale ormai si conoscono molti e inquietanti dettagli, ad esempio rispetto anche agli stessi italiani immigrati, definiti dagli anglosassoni «negri» – ha risolto il problema attraverso un intervento pragmatico e semplicistico insieme, separando pubblico e privato, implicando un modello anglosassone di stile di vita nel pubblico e relegando l'appartenenza identitaria nel privato con le Little Italy o le Chinatown e costituendo una pratica di ghettizzazione, da un lato, e di prestazione efficiente in una società anglofona (e tutta ispirata ai valori inglesi, se pure democraticizzati e resi di massa), dall'altro. Qui l'integrazione si compie attraverso una scissione. Ma funzionale a un modello di società regolarmente incardinata su un «cosmo» di valori e di principi e di tradizioni. Oggi anche questo modello sta, in parte, mutando, ma le sue strutture resistono ancora negli USA. Ma non è questo il modello europeo.

L'Europa soprattutto mediterranea, ma anche centrale – quella che è decollata dopo per l'immigrazione straniera rispetto ai paesi atlantici – sta, faticosamente, elaborando un altro modello: un modello squisitamente *interculturale*, fondato sulla costruzione di un reciproco riconoscimento e di una reciproca integrazione e, al limite, un reciproco innesto tra culture, rivolto a dar vita al *métissage*, a una «nuova cultura meticcica» che si guarda – sia pure nel futuro – come un'occasione, come una risorsa, come un evento non fatale ma positivo, proprio in vista di quella Globalità del Mondo che nessuno potrà più arrestare.

Certo anche qui si pongono – e si porranno ancor più – ulteriori problemi. Dove andranno le appartenenze/identità? Dove finiranno le culture: in archivio? In museo? Sopravvi-

veranno? E come si configureranno allora? Non avverrà, soprattutto, la vittoria incontrastata di quella «cultura di massa» che è *middle culture* incardinata sul trinomio Mercato-Merce-Consumo? Determinando così una generale riduzione delle culture in funzione di una logica mercantile? Creando una cultura povera di *Geist*, di «spiritualità» vissuta, partecipata, interiorizzata? Sono – tutti questi – problemi inquietanti. Molto inquietanti. Ma sono problemi che né fermano il costituirsi dello spazio dell'incontro né ne delegittimano la fisionomia, che mette a fuoco un nuovo modo di convivenza e di «abitare il mondo», fondato – appunto – sull'incontro, che è, in sé, un'occasione e anche un salto di qualità nel rapporto tra i popoli, in direzione di un suo ripensamento posto tra appartenenza sì (ma non più «terra/patria», per dirla con Morin) bensì anche costruzione di un mondo plurale regolato da accordi comuni (come quelli – centralissimi e costitutivi – dei diritti umani). Sì, qualcosa di quel *métissage* del futuro già ci viene incontro, come appunto il dare regole nuove per quella civiltà globale nella quale sempre più abiteremo (i diritti umani) e come una visione delle culture (di appartenenza) ricollocate in uno spazio del dialogo, dell'incontro/dialogo e del dialogo come funzione e come regola di questo spazio, in cui le stesse appartenenze non scompaiono ma si affinano, si dispongono al riconoscimento reciproco, entrano in una fase di ulteriore ri-definizione e di nuova interiorizzazione, sulla quale possiamo dire, per ora, assai poco. Ma che ci sarà, se sarà coltivata. Se sarà posta come un compito nella e della nuova comunità che nello spazio dell'incontro viene a costituirsi, e su scala mondiale. Allora, lo spazio dell'incontro è il modello, oggi, più maturo di lavoro interculturale. Esso va studiato analiticamente e va posseduto nella sua complessa struttura. Va anche posto come fattore-chiave del lavoro pedagogico/educativo che l'intercultura reclama, sempre, con sé. Di quel lavoro teorico e pratico di sensibilizzazione, di modellizzazione, di introiezione, di una nuova forma dello stare in e del vivere una cultura, che è lavoro di *formazione* in modo prioritario. Di formazione di soggetti, di comunità,

di culture proprio all'incontro e ad «abitare» quello spazio complesso e dialettico, ma che è – anche – e deve essere lo spazio nuovo su cui si incardina il nostro presente multiculturale, il quale *deve* farsi interculturale e deve progettare in se stesso questa sfida e portarla a esecuzione.

All'interno di questa cornice epocale lo spazio dell'incontro si fa struttura decisiva. Allora è opportuno analizzarlo nel suo profilo, mettendone a nudo i dispositivi che lo costituiscono e ne radiografano la complessità e la stessa problematicità insieme.

2. Primo dispositivo: «Lo sguardo da lontano»

Un primo atteggiamento per stare nello spazio dell'incontro è legato al superamento dell'assolutezza/esclusività/difesa delle proprie culture d'appartenenza, per entrare *in contatto* con le altre culture. È il dispositivo proprio dell'antropologo, ma che può e deve farsi atteggiamento interiore diffuso, almeno – appunto – come atteggiamento interiore. Lévi-Strauss lo ha tematizzato attraverso un costruito metaforico assai calzante e, quindi, illuminante: lo sguardo da lontano. È *quello* sguardo che dobbiamo realizzare per avvicinarci alle culture-altre (e poi anche alla nostra). Quel testo di Lévi-Strauss (*Lo sguardo da lontano*, 1983) è un po' il suo terzo strumento riflessivo sul lavoro antropologico in generale, dopo *L'antropologia strutturale* del '58 e *Antropologia strutturale due* del '73. In esso si valorizza l'«approccio etnologico» e il suo relativismo culturale, efficaci contro il razzismo, che è il responsabile della chiusura delle culture e del rifiuto delle culture diverse dalla propria.

Ogni razzismo è ormai scientificamente delegittimato, già dalla stessa genetica. Allora esso nasce dalle culture e per le culture (sospettose rispetto a ogni meticciamento), ma può essere decostruito e rimosso dalle stesse culture. Guardandole da lontano, appunto. Quello sguardo è poi veicolo di ascolto e di dialogo, di rapporto reciproco, proprio perché

sta nel relativismo delle culture e le dispone all'incontro. Incontro che è anche tolleranza, ma per farsi poi anche ascolto e dialogo.

La struttura dello «sguardo da lontano» è, allora, incardinata sul *relativismo*, sulla *tolleranza*, poi sull'*ascolto/dialogo*, e nasce da un distacco dal proprio Sé, dai propri pregiudizi per entrare nel circuito di una *nuova identità*, dialogica e orientata all'incontro. È la struttura mentale dell'antropologo, dello stesso specialista che per conoscere/comprendere le culture altre deve decostruire il proprio Sé e entrare in contatto con quelle culture, partecipando, rivivendole, cogliendole ideograficamente nella loro tipicità/singularità. Per far ciò, deve oltrepassare i confini della propria cultura (i pregiudizi) e nutrirsi di quella che gli è estranea, in modo che gli diventi sempre meno estranea e venga così compresa (perché abitata dall'interno). Lo stesso lavoro sul campo dell'antropologo reclama questo *curriculum* formativo, che lo spogli di ogni «razzismo» (anche debole) e lo ponga in un'ottica di relativismo. Allora sarà disposto all'ascolto, al dialogo, all'incontro o – meglio – all'ascolto/incontro/dialogo. Così – *mutatis mutandis* – deve avvenire in ciascuno per stare nello «spazio dell'incontro»: deve uscire da sé, cogliere i propri confini anche come limiti, disporsi all'alterità, entrare in essa accogliendola come forma di cultura e come «qualcosa» da comprendere (e non da giudicare, *a priori*). L'ottica di questo sguardo è sì problematica, ma è anche costruttiva. Problematizza il Sé, fa cogliere l'altro come problema, ma costruisce anche uno spazio o dimensione di vicinanza, di ascolto, di dialogo: d'incontro, appunto.

Come portare quello sguardo nell'intercultura? Attraverso l'*informazione*, attraverso il *contatto*, attraverso il *lavoro su di sé* che ogni cultura deve fare e, in particolare, quella che accoglie e che implica già in questo elementi di superiorità, di imperialismo, di intolleranza, anche: di razzismo, anche se strisciante e/o subliminare. Informare sulle culture, dare spazio alle loro forme, farle conoscere. Mettere in contatto, in molti luoghi e in molte forme, nell'informazione e nella so-

cietà civile, fino alla scuola. Lavorare su di sé: decostruirsi, ri-leggersi, nell'identità, far affiorare il valore della differenza e dell'alterità, comprendendo in forma nuova quell'umanità a cui tutti apparteniamo: costituita non di linee identitarie solo universali e generiche, bensì anche di vissuti, di particolarità, che chiaroscurano quell'identità generica e la rendono viva, contrassegnata da volti e, insieme, da tradizioni, da storicità.

3. Secondo dispositivo: l'ottica dell'alterità

Lo spazio dell'incontro reclama anche un altro dispositivo per costituirsi e preservarsi: quello dell'alterità. Del riconoscimento dell'alterità come valore e come obiettivo all'interno di quello spazio. Ciò implica il declino di ogni etnocentrismo, di ogni mono-culturalismo, di ogni aseità delle culture per lasciarsi sfidare, fecondare, attraversare da altri modelli culturali, da altre forme-di-vita, da altre gerarchie di valori, capaci di produrre, a un tempo, la *revisione delle identità* e l'*avvicinamento alle differenze*, in modo che queste ultime vengano a porre-in-questione le stesse identità, ma arricchendole e potenziandole, con *altre* ottiche, *altre* prospettive valoriali, *altri* principi. Così quello spazio dell'incontro si fa spazio di confronto e di autocritica e di riprogettazione, non solo e non tanto teorica quanto – invece – vissuta, partecipata, attivata *in interiore homine*.

Ancora Lévi-Strauss è stato, anche su questo punto, esemplare nel suo ricordarci che il lavoro antropologico è contrassegnato proprio da questa scoperta dell'alterità e del suo valore, in sé e per noi. Già in *Tristi tropici*, nel 1955, che è insieme il resoconto di un viaggio antropologico e di un «viaggio filosofico», incardinato sul principio del «rimorso» e dell'«espiazione» in nome di quell'Occidente che ha invaso e cancellato quelle culture «altre» di cui restano ora gli ultimi *exempla* e che vanno, pertanto, studiati, «salvati» e rimessi nel circuito del pensiero (e del pensiero che modella la nostra civiltà). Sempre in quell'opera, però, Lévi-Strauss sottolinea

la presenza di modelli alternativi/integrativi rispetto ai nostri in quelle culture lontane, marginali, ormai assai precarie nella loro sussistenza; di alcuni che apertamente sfidano le nostre gerarchie antropologiche e che possono svolgere un ruolo di *memento* critico, di sollecitazione a ripensarci, di proiezione verso una nuova gerarchia di valori, almeno possibile. Un ruolo di interlocutori inquietanti e di prospettive alternative.

In particolare, trattando degli indiani Nambikwara, Lévi-Strauss fa emergere questo *valore* dell'alterità. Parlando del valore che organizza la loro vita sociale, che regola i rapporti, a partire da quelli familiari, di un popolo poverissimo, tecnicamente arretrato, che vive nello «squallore», ma che ispira la propria comunicazione all'allegria, al gioco, alla tenerezza. La «tenerezza» e la «sollecitudine» sono il valore egemone nella loro vita familiare in cui l'«intimità» reciproca è la regola, dalla quale traspare «una immensa gentilezza», «una ingenua e deliziosa soddisfazione animale», l'«esperienza più commovente della tenerezza umana». Un valore che in Occidente è represso e rimosso, in generale. O che è sintomo di debolezza, di minorità, *ergo* un non-valore. I Nambikwara ci sfidano con la loro cultura familiare: rimuovono le nostre certezze sui rapporti tra i coniugi e tra genitori e figli, pongono in atto un altro modello e ne mostrano l'efficacia rispetto alla soddisfazione/realizzazione dei soggetti, indicano *altre* frontiere (e più «felici») delle relazioni familiari.

L'alterità è, appunto, *memento* e sfida. È spiazzamento e integrazione. È l'occasione per guardarsi, ancora, «da lontano» e leggere le dimensioni *alternative* delle culture che proprio da *altre* culture vengono proiettate, con la doppia funzione di *inquietare* e di *promuovere*. Altri valori, altri stili di vita, altre forme di vita sociale irrompono nell'Identità attraverso l'Alterità, producendo distacco da e approccio alla differenza, la valorizzazione della differenza stessa e il suo agire come una «talpa» e come un'alternativa rispetto alle nostre certezze. Come fa la scoperta della *tenerezza* presso gli indiani Nambikwara. Così l'incontro si fa reale e produttivo.

4. Terzo dispositivo: la decostruzione

Decostruire significa *riconoscere i presupposti* (di un'identità, di un ragionamento, di un testo), *smascherare i pregiudizi, porre in luce gli impensati* e, pertanto, aprire l'identità alla differenza, affermare la possibilità della differenza e dell'incontro con essa (qualunque essa sia e in qualsiasi modo si presenti). Si decostruisce un'identità se se ne colgono i connotati pregiudiziali, incorporati e «taciti», sia a livello cognitivo sia etico-antropologico, come religioso o *etnico* (che è quello che qui ci interessa). Si decostruisce un ragionamento quando si mostrano i suoi presupposti, gli elementi a *quo* esso si produce, rilevandone così la relatività intrinseca, pur nella correttezza formale. Si decostruisce un testo se si fissano i pre-giudizi da cui nasce e che esso incorpora, se si riconosce la cornice (soggettiva e/o oggettiva, anche storica) in cui si genera e si colloca, se lo si investe di uno sguardo genealogico.

La decostruzione è oggi una pratica critica che si allaccia (per di più strettamente) all'interpretazione, rappresentandone una dimensione parallela e intrecciata, capace di radicalizzare il processo stesso dell'interpretare. Alla decostruzione ci si è riferiti, e da più parti, nella cultura attuale, da quella filosofica a quella antropologica, a quella letteraria, ma anche – forse – a quella scientifica. Da Derrida a Culler, a Polanyi, tanto per esemplificare. L'antropologia culturale, poi, annovera la decostruzione nella «cassetta degli attrezzi» dell'antropologo, il quale per comprendere le culture altre non solo deve riviverle (per immergersi in esse e coglierne l'identità) ma anche deve de-costruire la propria, quella a cui appartiene come soggetto (e forse anche come scienziato) e che porta iscritta nel proprio DNA, come già ricordato.

Tale pratica (teorica) è costitutiva di quello spazio dell'incontro che proprio la multiculturalità viene a costituire se curvata in direzione dell'intercultura: della con-vivenza *tra* le diverse culture, fondata non solo sulla tolleranza, bensì soprattutto sullo scambio, ma su uno scambio che deve diveni-

re confronto e dialogo, un disporsi reciprocamente in posizione d'ascolto. Tale atteggiamento decostruttivo vale per tutti, se vogliamo abitare proprio quello spazio dell'incontro, se vogliamo davvero costituirlo. Ma vale di più e in particolare per coloro che accolgono, che ospitano e che stanno dentro la cultura dominante, la quale – in quanto tale – appunto domina: è più certa di sé, si pone come regola, si afferma come modello. Anche inconsciamente. Certamente è più difficile de-costruirsi partendo da una posizione di dominio, ma è – proprio per questo – assolutamente necessario. Lo spazio dell'incontro delegittima ogni logica di dominio e reclama una *mise en question* di tale atteggiamento mentale, pur profondo, pur inconscio che sia. Esige, invece, una pratica di autocritica, di relativizzazione, di scandaglio critico proprio sull'identità – forte, fortissima in coloro che ospitano e che stanno nella cultura dominante e di essa rivivono naturalmente le forme e i pregiudizi. Anzi la condizione multiculturale è – spesso – un elemento di rafforzamento dell'identità nei gruppi della cultura dominante, che si sentono insidiati nella loro egemonia, si sentono turbati nelle loro gerarchie valoriali, sfidati da altre identità e così spesso si chiudono a riccio intorno alle proprie caratteristiche identitarie. Con intolleranza, con rifiuti, con emarginazioni/espulsioni ecc.

Decostruirsi, però, è difficile. La decostruzione è una pratica che tocca il «profondo», rimuove certezze, dispone all'inquietudine verso se stessi, sfida il soggetto stesso. E non è indolore: produce sofferenza, produce – appunto – inquietudine. Ma è una pratica necessaria per *entrare e stare* nello spazio dell'incontro. E deve essere svolta da tutti i soggetti o dalle identità presenti in quello spazio. Con dosi più o meno forti, ma comune a tutti e valida per tutti.

5. Quarto dispositivo: l'ascolto/il dialogo/la conversazione e l'etica della comunicazione

L'incontro, allora, potrà prendere corpo in forma più au-

tentica, come spazio di diversità a confronto, che si dispongono faccia a faccia in modo tendenzialmente paritetico e in quel raffrontarsi elaborano dimensioni di *ascolto*, di *dialogo*, di *conversazione*, per attuare comunicazione e reciproca comprensione. Stare faccia a faccia significa guardarsi, essere prossimi e stare di fronte soprattutto come soggetti, anche se di culture diverse. C'è in comune la stessa umanità, pur nella separazione di lingue, etnie, tradizioni. E comune umanità vale stessa «qualità» psicologica, stesso cosmo emotivo, una stessa mente capace di astrarre, ragionare, organizzare i dati dell'esperienza, riflettere. In modi diversi? Sia pure. Ma la *struttura* del soggetto è comune ed è comune anche l'essere io/me. L'essere *singoli*. L'essere volti. Come ci ricorda Lévinas nell'*Umanesimo dell'altro uomo* (1972). Da questa posizione di vicinanza e di reciprocità tra soggetti nasce il dialogo, che è, in sé, fatto di ascolto, di dialogo in senso proprio (ossia di scambio di frasi/discorsi non informativi, ma orientati alla dimensione del senso e della comunicazione), di conversazione, che è la realizzazione del dialogo, l'atto concretamente costitutivo, in quanto nella reciprocità dei discorsi si crea un con-vergere, un andare-verso-insieme, un'intesa, una condivisione, almeno formale: ovvero sia del valore e del senso del dialogo tra soggetti-persone, pensanti e parlanti, che in tale processo sempre più si accomunano. L'ascolto è disporsi a ricevere le ragioni dell'altro e a coglierne le radici. Il dialogo è comunicazione reciproca. La conversazione è dialogo costruttivo di spazi d'intesa comune e di un comune *ethos* di comunicazione e di convivenza.

Nel dispositivo-dialogo sta al centro l'etica della comunicazione su cui ha attestato la propria riflessione anche Apel, in un suo testo del 1992. Dentro quell'etica, quello spazio etico che viene costituito dal e nel comunicare, la comunicazione stessa si fa *regola e valore*, anzi diviene sia *fine* sia *mezzo*. L'argomentazione che guida (e regola) il dialogo, tipico della conversazione (= un dialogo che vuole produrre convergenza), fonda a sua volta – e regola, kantianamente – una comunità argomentativa, che è una società-comunità di par-

lanti disposti a intendersi e a far ciò attraverso l'uso del discorso razionale, il quale deve regolarsi secondo logiche argomentative, le quali possono alimentare e orientare *tutti* i discorsi della società e costituirla, appunto, come comunità. Si crea così quella «comunità ideale della comunicazione» che è la vera comunità democratica capace di dar vita a valori di giustizia, di solidarietà, di co-responsabilità. Una comunità ideale, sì, ma atta a potenziare, rinnovare, decantare nel loro *telos* le nostre comunità reali, cariche come sono di limiti, di aporie, di blocchi, anche comunicativi.

Ma il modello comunicativo del dialogo (così inteso) si fa un modello cruciale nella società multiculturale in cui ci troviamo a vivere, nella quale il bisogno di intesa, di reciprocità, di riconoscimento scambievole è necessario proprio per organizzare quello spazio d'incontro in cui le culture devono stare e che esse stesse devono costituire, occupandolo e assumendolo come compito. Lo spazio dell'incontro non nasce senza dialogo/conversazione/comunità argomentativa, ma – reciprocamente – quella tensione dialogica, comunque venga a realizzarsi, apre lo spazio dell'incontro, anche se soltanto in maniera aurorale, ovvero deontologica, ottativa, proiettiva.

6. Il «circolo dialettico»

Tra i quattro dispositivi dello spazio dell'incontro qui sottolineati – l'ottica di relativismo, la valorizzazione dell'alterità, la decostruzione, il dialogo – corre però un rapporto non gerarchico né casuale, bensì dialettico. Ogni dispositivo si integra con gli altri, ma anche a essi si contrappone nella propria autonomia e nella propria specificità. Ciò significa che c'è tra di essi – e costantemente – *tensione e integrazione*. Ma solo la loro dialettica presente (sia pure a «dosi» diverse, in relazioni diverse, con gerarchie diverse) costituisce lo spazio dell'incontro, che è e deve essere il *modello* e il *volano* della formazione interculturale.

Ma non è che questo spazio dell'incontro valga solo per

l'interculturale, vale per la comunicazione tra soggetti in generale, pur se si decanta al suo meglio, si nutre di tutte le proprie potenzialità e le dispiega proprio in quel rapporto interculturale che oggi (e ancor più domani) è (e sarà) *il* compito della società pluralistica e aperta in cui viviamo. Lì lo spazio dell'incontro si delinea in pieno nella sua dialetticità, nella sua regolatività, nella sua stessa complessità, come pure nella sua incisiva attualità. Da spazio antropologico-etico si fa spazio *anche* etico-politico-culturale e si dispone a giocare in pieno il suo ruolo di modello di convivenza, di organizzazione civile e politica, di valore culturale, sia come fine sia come mezzo.

Inoltre lo spazio dell'incontro è spazio squisitamente pedagogico, che si costruisce nelle pratiche formative e che si esprime al suo massimo nella teorizzazione educativa. È uno spazio da tutelare e da costruire, da pensare e da volere, e da costruire, pensare, volere ecc. come spazio abitato da soggetti che lì si formano, si strutturano, si trasformano, assumono un *habitus* e un'identità e, insieme, come spazio che dà struttura, identità, senso. Spazio educativo e spazio pedagogico insieme, dove si realizza una pratica interculturale e dove si delinea una teoria dell'interculturale, che si innestano reciprocamente per agire su soggetti, culture, istituzioni, gruppi sociali ecc., cambiandone i processi identitari e la stessa coscienza di appartenenza.

Tale spazio dell'incontro è, poi, uno spazio sempre in costruzione, mai *stabile* né *totalmente raggiunto*; è sempre in cantiere. Pertanto reclama, sempre, una buona teorizzazione e l'enucleazione di buone pratiche, da sottoporre costantemente a quel controllo del pedagogico che, solo, ne decanta la ricchezza/complessità e ne vincola lo statuto regolativo, lo interpreta, lo assume, lo fa valere sia nella teoria sia nella pratica.

7. Il modello interculturale più avanzato?

Lo spazio dell'incontro è il modello di comunicazione tra le culture che, oggi, si viene elaborando a livello teorico e affermando a livello socioculturale. È un modello in marcia e assai avanzato, che in quelle società *interculturali* del futuro avrà un ruolo sempre più decisivo e sempre più centrale. Ma è un modello nuovo, un modello inedito rispetto al passato, a un passato che ha applicato – nel rapporto con le altre culture – ben altri modelli. Oggi delegittimati e/o insufficienti, ma che continuano a esser presenti, anche diffusi, e che permangono come tentazione per risolvere i vari processi legati alla compresenza di culture diverse.

Il primo modello fu quello della colonizzazione, che l'Occidente applicò già nel primo contatto organico con culture «altre»: con la «conquista dell'America» che si organizzò secondo le regole del dominio, dello sfruttamento, dello sterminio anche e, quindi, della sottomissione alla cultura del gruppo dominante, che divenne *la* cultura, rispetto alla quale quelle indigene furono dichiarate inferiori, estranee e quindi *distrutte*. La colonizzazione si attuò già allora come esportazione della cultura dominante e come diffusione dell'etnocentrismo occidentale. Ciò avvenne in America come poi altrove: in Asia, in Africa, dove le culture locali rimasero marginali ed estranee ai gruppi dirigenti o furono soffocate. Il modello era intrinsecamente imperialistico e ha prodotto esclusioni, gerarchizzazioni, *apartheid* e, ancora genocidi, razzismi ecc. Oggi è un modello che, con la decolonizzazione, è stato radicalmente delegittimato.

Anche apertamente contestato e rimosso, *de jure* almeno. A esso anche gli ex paesi imperiali hanno messo fine. Anche i paesi eredi di quella tradizione imperiale, come il Sud Africa, che si è ormai avviato verso una società più multiculturale, più collaborativa, più democratica.

L'altro modello che ha avuto risonanza mondiale è quello statunitense, fissato sul principio del *melting pot*, del «miscuglio», ma di un miscuglio *sui generis*, che demarca e separa

le appartenenze nel privato (Little Italy ecc.) e costruisce una comune organizzazione e regolamentazione della vita pubblica, nella quale include integrazione pur senza esportarla verso il privato. Il modello in questione (già ricordato all'inizio) tutela le appartenenze, ma reclama integrazione, pur lasciando sussistere separati i due momenti. È un modello che non crea intercultura ma si ferma al pluralismo delle culture, che viene collocando l'una accanto all'altra, ma senza rinnovarle, svilupparle, meticciarle. Anzi, in questo modello la sfera pubblica è riferita a una sfera etnica precisa (anglosassone) che ha dettato lì le regole e ne è la depositaria. Quindi qui non c'è intercultura e c'è anche colonizzazione ed esercizio del dominio. Non è un caso, infatti, che dentro questa logica, apparentemente tollerante, il razzismo sia sempre in agguato, come risposta ora quasi meccanica ora, invece, apertamente ideologizzata, e rappresenti un po' il «cancro» di questa società, insieme, tollerante e dominatrice, ma accuratamente non-interculturale e aperta al meticcio.

Sono, forse, proprio gli Stati e i popoli che per ultimi hanno dovuto affrontare il problema multiculturale che si sono disposti su frontiere nuove e hanno messo in atto modelli nuovi: modelli inter-culturali, che valorizzano il *métissage*, che si regolano secondo il principio dell'incontro e che legittimano e costruiscono quello «spazio dell'incontro» che è, forse (come già detto), il dispositivo-massimo per costruire intercultura. Non solo: tale modello è stato reso possibile tanto dal lavoro antropologico-culturale svolto fin qui (che dello stesso relativismo ha fissato gli aspetti positivi, insieme ai limiti, e ha guardato a quel fenomeno del *métissage* come a un'occasione e a una risorsa), quanto dalla crescita di quel lavoro interculturale, pluri-etnico, comunicativo (teorico e pratico) di cui la stessa pedagogia – a livello mondiale – è stato un elemento determinante, costruttivamente determinante, e continua a essere un *volano di crescita* e un *prisma di interpretazione critica*.

Bibliografia

- Apel K.O. (1992): *Etica della comunicazione*. Milano: Jaca Book.
- Bobbio N. (1990): *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Bocchi C., Ceruti M. (1994): *Solidarietà o barbarie*. Milano: Cortina.
- Callari Galli M. (1996): *Lo spazio dell'incontro*. Roma: Meltemi.
- Cambi F. (2001): *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Craveri B. (2001): *La civiltà della conversazione*. Milano: Adelphi.
- Derrida J. (1967): *La scrittura e la differenza*. (Trad. it.) Torino: Einaudi, 1971.
- Geertz C. (1973): *Interpretazione di culture*. (Trad. it.) Bologna: Il Mulino, 1987.
- Habermas J. (1983): *Etica del discorso*. (Trad. it.) Roma-Bari: Laterza, 1985.
- Latouche S. (1989): *L'occidentalizzazione del mondo*. (Trad. it.) Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- Lévi-Strauss C. (1955): *Tristi tropici*. (Trad. it.) Milano: Il Saggiatore, 1960.
- Lévi-Strauss C. (1958a): *Antropologia strutturale* (Trad. it.) Milano: Il Saggiatore, 1966.
- Lévi-Strauss C. (1958b): *La vita familiare e sociale degli Indiani Nambikwara*. (Trad. it.) Torino: Einaudi, 1970.
- Lévi-Strauss C. (1962): *Il pensiero selvaggio*. (Trad. it.) Milano: Il Saggiatore, 1964.
- Lévi-Strauss C. (1971): *L'uomo nudo*. (Trad. it.) Milano: Il Saggiatore, 1974.
- Lévi-Strauss C. (1973): *Antropologia strutturale due*. (Trad. it.) Milano: Il Saggiatore, 1978.
- Lévi-Strauss C. (a cura di) (1977): *L'identità*. (Trad. it.) Palermo: Sellerio, 1980.
- Lévi-Strauss C. (1983): *Lo sguardo da lontano*. (Trad. it.) Torino: Einaudi, 1984.
- Lévinas E. (1972): *Umanesimo dell'altro uomo*. (Trad. it.) Genova: Il Melangolo, 1985.
- Morin E., G. Bocchi, M. Ceruti (1990): *Turbare il futuro: un nuovo inizio per la civiltà planetaria*. (Trad. it.) Bergamo: Moretti & Vitali, 1990.
- Morin E., Kern A. (1993): *Terra-Patria* (Trad. it.) Milano: Cortina, 1994.

- Ouellet F. (1991): *L'éducation interculturelle*. Paris: L'Harmattan.
- Ouellet F. (2000): *Tolleranza e relativismo*. (Trad. it.) Milano: Unicopli, 2002.
- Ouellet F., Pagé M. (a cura di) (1991): *Pluriethnicité, éducation et société*. Montréal: IQRC.
- Redfield R. (1960): *La piccola comunità, la società e la cultura contadina*. (Trad. it.) Torino: Rosenberg & Sellier, 1972.
- Ricoeur P. (1986): *Dal testo all'azione*. (Trad. it.) Milano: Jaca Book, 1989.
- Rorty R. (1989): *La filosofia dopo la filosofia*. (Trad. it.) Roma-Bari: Laterza, 1989.
- Said E. (1993): *Cultura e imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente*. (Trad. it.) Roma: Gamberetti, 1998.
- Silva C. (2005): *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*. Nuova edizione aggiornata e integrata. Tirrenia-Pisa: Edizioni del Cerro.
- Todorov T. (1982): *La conquista dell'America*. (Trad. it.) Torino: Einaudi, 1984.
- Wolf E. (1982): *L'Europa e i popoli senza storia*. (Trad. it.) Bologna: Il Mulino, 1990.

Spazi d'incontro e di mediazione educativa tra scuola e famiglia immigrata

Clara Silva

Docente di Pedagogia Interculturale, Università degli Studi di Firenze

1. La scuola come spazio dell'incontro

La presenza ormai considerevole di allievi stranieri nelle scuole è uno dei principali indicatori della trasformazione della società italiana generata dall'immigrazione. Si tratta del segnale più evidente della stabilizzazione degli immigrati nelle società italiane. L'Italia, in effetti, per molti immigrati è diventata non solo un paese dove conseguire maggiori guadagni economici rispetto a quello d'origine, ma pure una nuova patria, dove vivere e far progetti per il futuro. Ciò vale in particolare per i loro figli, il cui numero è in costante crescita.

Secondo il Ministero dell'Istruzione gli allievi stranieri costituiscono ormai più del 4% dell'intera popolazione scolastica, tanto è vero che, nell'arco di poco meno di quindici anni, la loro presenza, da esigua (circa 30.000 nel 1993), è aumentata fino a raggiungere 360.000 unità nell'anno scolastico 2004-2005 (MIUR, 2005).

A differenza degli altri paesi europei, dove la maggior parte degli immigrati proviene da un numero contenuto di paesi, la realtà italiana si connota per la composizione molto variegata degli allievi stranieri, i quali appartengono a quasi centonovanta nazionalità differenti. Inoltre il caso italiano si segnala anche per il carattere disomogeneo della presenza di tali allievi sul territorio nazionale: infatti di essi il 66,2% risiede nel Nord, il 24,1% nel Centro e solo il 9,7% nel Sud e nelle Isole.

Esiste poi una forte concentrazione in alcune province

come Mantova, Reggio Emilia, Piacenza, Prato, Treviso, Alessandria, dove la percentuale degli allievi stranieri si colloca tra il 10 e l'8% del totale degli allievi (*ibidem*).

Gli allievi stranieri, al di là dei percorsi biografici e del retroterra linguistico e culturale dei singoli, sono portatori di un bisogno formativo specifico che si manifesta principalmente sul piano dell'apprendimento della lingua e della cultura italiane. La scuola, in quanto contesto deputato alla formazione per tutti, deve poter esercitare anche nei confronti di questi allievi quella funzione emancipativa e di promozione sociale che costituisce una delle sue finalità primarie. Gli allievi stranieri, proprio perché sono portatori di bisogni formativi e relazionali nuovi, sono agenti di cambiamento, nel momento in cui sollecitano la scuola a non distogliere l'attenzione da tale ruolo.

Grazie a questa presenza la scuola italiana è oggi spinta a rinnovarsi favorendo la crescita umana individuale e collettiva e garantendo a ogni soggetto, sia esso bambino o adulto, maschio o femmina, autoctono o alloctono, pari opportunità formative e educative.

In quest'ottica la multiculturalità che caratterizza i contesti educativi non è considerata come un problema, ma invece come un'occasione di incontro e di scambio interculturale tra adulti (genitori immigrati e insegnanti) e tra bambini (autoctoni e alloctoni). Solo in questa prospettiva la scuola può davvero rappresentare per gli immigrati un'opportunità di interazione con la società, sia sul piano individuale sia su quello culturale. E può farlo se *in primis* è capace di accogliere le diversità in essa presenti senza trascurare la ricerca di valori che accomunano le varie individualità che la compongono. Alla base dell'intercultura vi è proprio l'accoglienza intesa come la disponibilità dei docenti ad accogliere l'individualità e la specificità di ogni bambino al di là della sua appartenenza etnica o culturale. Non a caso gli studi sull'inserimento scolastico degli allievi stranieri in Italia hanno messo in luce che le realtà scolastiche dove il dispositivo e le pratiche di accoglienza sono consolidate e concepite come

elementi fondamentali del fare formazione ed educazione sono quelle che hanno saputo meglio gestire il pluralismo etnico, linguistico e culturale che caratterizza la scuola attuale.

Questo perché una scuola che vede nella pratica dell'accoglienza un elemento fondamentale della vita scolastica è una scuola attenta alle soggettività dei suoi componenti. Essa è capace di accogliere non soltanto ogni bambino, tenendo conto della sua specificità come persona, ma anche i genitori, così da includerli tra i propri partner privilegiati. Un'accoglienza che non si esaurisce in un momento specifico della vita scolastica e che nemmeno è considerata come un evento casuale, ma che al contrario si esprime in maniera più piena quando caratterizza l'intero arco della vita scolastica e coinvolge tutti gli attori operanti nella scuola, a cominciare dai dirigenti per arrivare fino al personale ausiliario e di custodia.

In questa prospettiva l'intercultura si declina in primo luogo proprio attraverso il dispositivo teorico/pratico dell'accoglienza, che, lo ripetiamo, si rivolge sia ai bambini sia ai loro genitori. L'accoglienza, in effetti, non si esaurisce solo nell'attivazione e nella messa in pratica di determinati protocolli all'inizio dell'anno scolastico, ma è alimentata e rafforzata dalla dimensione relazionale che coinvolge docenti e allievi, da un lato, e insegnanti e genitori, dall'altro, dimensione intesa quale elemento basilare per trasformare ogni incontro in occasione di arricchimento reciproco.

2. Costruire la relazione tra le culture a scuola

La capacità relazionale è una dimensione oggi pienamente riconosciuta come una delle principali competenze che gli insegnanti e gli educatori devono possedere per poter svolgere il loro lavoro con professionalità. Si tratta di una capacità che può essere indubbiamente favorita da caratteristiche individuali del docente, ma che, come osserva Enzo Catarsi, può essere acquisita da tutti tramite un'adeguata formazione

(Catarsi, 2003). La relazione in senso educativo non significa pertanto mero stare insieme e neppure è da intendersi quale sinonimo di socializzazione. Per poter rappresentare una dimensione dell'educare, essa deve fondarsi su un sistema di valori che dia un senso profondo allo stare insieme. Solo così la relazione educativa diventa capace di trasformare l'incontro spontaneo che si dà quotidianamente tra le persone in una relazione arricchente per tutti i soggetti che vi sono coinvolti.

La relazione educativa presuppone l'acquisizione di una capacità di rapportarsi con gli altri che dev'essere coltivata e messa in pratica in tutti gli ambiti della vita sociale. Poiché quella relazionale è una dimensione connaturata alla natura umana, nel senso che l'uomo fin dalla nascita stabilisce legami con i propri simili per poter sopravvivere, essa si presenta come un fenomeno autoevidente. Essendo tale dimensione una cifra dell'agire umano, siamo indotti a pensarla come una realtà che non esige spiegazione. Osservando da vicino i rapporti interpersonali, ci accorgiamo, tuttavia, che essi non sempre assumono i caratteri che siamo soliti attribuire alla relazione nel senso più pieno e ideale di questo termine, ossia quei caratteri di reciprocità e di mutualità che rimandano a uno scambio produttivo di significato per entrambi i soggetti o gruppi che entrano in contatto.

A ben guardare, la relazione si manifesta sotto molteplici forme, segnate da condizionamenti di ordine diverso – culturali, sociali, psicologici – tanto che l'evento che chiamiamo «relazione» si riduce spesso a un semplice entrare in contatto. Occorre quindi che l'incontro si trasformi in relazione facendo leva su quei caratteri che contrassegnano una relazione produttiva di significato per entrambi i partner.

Tra i caratteri fondativi di una relazione positiva e arricchente per entrambi i partner vi è in primo luogo quello della *reciprocità*, che ne costituisce l'ideale regolatore e definisce le finalità verso cui deve tendere ogni interazione fra soggetti. Fondare la relazione sulla reciprocità significa anzitutto riconoscere l'appartenenza dell'altro a una comune umanità.

Pare questo un presupposto scontato, ma se guardiamo anche alla storia recente, incontriamo reiterati tentativi di disumanizzazione di un gruppo o di una minoranza da parte di un altro gruppo o di una maggioranza. La storia stessa dell'Occidente è attraversata da una tensione paradossale tra un universalismo etico di matrice teologico-filosofica e la «biologizzazione» o «despecificazione naturalistica» dell'altro (Agamben, 1995, 1996, 1998; Losurdo, 1997, pp. 179-255). Il principio universalistico, il cui valore ci pare scontato e di non così difficile condivisione, in realtà trova la sua ragion d'essere e la sua attualità nel rischio costante dell'esclusione di una parte del genere umano dall'appartenenza all'umanità stessa.

Riconoscere la comune umanità comporta il riconoscimento dell'altro come persona, ossia come soggetto autonomo detentore di diritti. Tale riconoscimento implica, pertanto, la limitazione della libertà dell'Io per effetto dell'esistenza stessa di un altro o di altri. Reciprocità, dunque, come rispetto dell'altrui umanità che si concretizza nel rispetto dei diritti altrui, ma che non si esaurisce in un mero attenersi formalistico alle norme o alle leggi.

Nella nozione di reciprocità è contenuta la cifra dell'attività, che si declina in apertura, ascolto, ricettività. L'apertura all'individualità dell'altro è ricettività rispetto al nuovo, all'imprevisto che l'altro introduce col suo stesso presentarsi, col suo porsi in relazione. Da qui l'importanza dell'ascolto nel tentativo di non riportare l'altro a un'immagine o a un modello precostituiti e stereotipati, da un lato, e di non sopraffare l'individualità altrui tramite l'esercizio del proprio ruolo sociale o professionale, dall'altro.

La relazione come reciprocità sposta l'incontro dal piano utilitaristico o di dominio/sopraffazione a quello del rispetto e della parità e fa sì che, anche laddove vi sia un'asimmetria legata alla disparità di ruoli e funzioni (ad esempio nel rapporto genitore-figlio, insegnante-genitore, medico-paziente ecc.), si crei un orizzonte in cui l'autorità e il potere che da essa derivano non vengano sfruttati a fini coercitivi. L'autori-

tà che contrassegna colui che ha più potere – nel nostro caso l'insegnante – si declina allora in autorevolezza e la relazione diventa il luogo di trasmissione e di condivisione dei saperi, delle conoscenze e delle esperienze.

In secondo luogo, una relazione arricchente e duratura si alimenta dell'*impegno* che le dà valore, connotandola come esperienza consapevole, talvolta dolorosa e lacerante, mettendo in gioco i soggetti coinvolti, le loro convinzioni e i loro stessi valori e che, allo stesso tempo, si configura anche come fattore di trasformazione e di cambiamento. L'impegno rimanda a un progetto di autorealizzazione che non può prescindere dalla dimensione relazionale e sociale umana. Jean-Paul Sartre, in alcune sue pagine illuminanti dedicate all'impegno, collega questa nozione con quelle di scelta e di libertà. Se la libertà rappresenta la condizione dell'uomo, la scelta è quella situazione esistenziale che offre la possibilità di realizzare il proprio progetto facendone un impegno non solo nei confronti di se stessi, ma anche dell'altro: «L'uomo sceglie scegliendo tutti gli uomini» (Sartre, 1978, p. 32). Alla responsabilità che il soggetto assume nei propri confronti rispetto al proprio progetto si accompagna così una responsabilità da assumere nei confronti degli altri, al punto che la dimensione dell'impegno fuoriesce dalla mera sfera soggettiva ed egoistica e abbraccia anche quella intersoggettiva. L'impegno, quindi, si associa alla scelta di sottrarsi a un'impostazione abitudinaria, ripetitiva e irriflessiva del vivere, quella dimensione che Heidegger e, con lui, lo stesso Sartre hanno definito dell'*inautenticità*. L'agire cosciente è agire libero, una libertà che pone il soggetto di fronte al dover operare delle scelte e, dunque, al sentirsi responsabile dei propri atti, rispetto a se stesso e agli altri.

La relazione come apertura all'altro e come responsabilità nei suoi confronti si realizza, in terzo luogo, nel fare spazio alla *differenza*. Concepire l'altro nel segno della differenza significa sganciarsi dalla logica dell'identità, della riduzione all'identico e al noto di ciò che si presenta come estraneo. In altre parole occorre assumere un approccio critico (e autocri-

tico). Aprirsi alla differenza significa dunque non soltanto concepire l'altro come non identico a se stessi, accogliendo la sua diversità, ma anche essere disponibili a rileggere in maniera critica la cultura e la tradizione proprie. Si tratta di essere critici anche nei confronti delle conoscenze acquisite, dei propri stili cognitivi, dei propri atteggiamenti e comportamenti tipici e stratificati.

Riconoscere la differenza significa, pertanto, aprirsi a una prospettiva critica in modo che l'apertura all'altro non si riduca a un mero slogan, a una semplice raccomandazione, ma si traduca in un agire quotidiano nel concreto rapportarsi agli altri.

3. *La scuola come spazio di relazione e di reciproca conoscenza*

Stabilire relazioni interpersonali produttive non è, come abbiamo visto, un'azione facile e neppure scontata; essa diventa ancor più impegnativa quando coinvolge persone che non condividono il medesimo orizzonte linguistico-culturale, come nel caso della relazione tra autoctoni e immigrati e, nello specifico, tra insegnanti e famiglie immigrate. Con la formazione di nuclei familiari e con l'arrivo dei figli, gli immigrati si trovano a stabilire legami più profondi con la società d'immigrazione, in particolare con quelle istituzioni che offrono un servizio alla cittadinanza, come ad esempio quelle educative. Tra le varie problematiche della scuola multiculturale vi è proprio la difficoltà del rapporto tra insegnanti e famiglie immigrate. Difficoltà di esercitare anche nei confronti degli allievi stranieri e delle loro famiglie quella funzione di socializzazione che è uno dei suoi compiti principali. La scuola è, tuttavia, anche il luogo dove le problematiche della multiculturalità si esprimono con più evidenza nella relazione quotidiana con i compagni e con gli insegnanti.

Allo stesso tempo l'ambiente scolastico si configura come spazio di incontro privilegiato dove sperimentare nuove for-

me di relazione tra bambini e adulti, attente al pluralismo delle culture e delle lingue e quindi ai valori della diversità. Per questo è importante che la scuola non si limiti a rispondere solo ai bisogni degli allievi immigrati, ma si interroghi anche su come contribuire alla soluzione delle molteplici problematiche delle famiglie immigrate, in particolare quelle legate alla loro formazione. Oggi tra scuola e famiglie immigrate vi è una relazione molto debole, come hanno messo in luce le ricerche a riguardo. Le famiglie immigrate, una volta che vi hanno inserito i figli, mantengono pochi contatti con la scuola. Da qui la facile conclusione, condivisa ormai da molti insegnanti e dirigenti, che i genitori immigrati non nutrono alcun interesse verso il percorso scolastico dei loro figli. Non solo: essi preferirebbero delegare alla scuola l'intera educazione scolastica dei figli, stabilendo con le istituzioni educative un rapporto meramente strumentale.

Da un'indagine da noi condotta nel 2002 nelle scuole di alcuni Comuni della Toscana (Silva, 2004), finalizzata a conoscere in maniera più approfondita i reali motivi che ostacolano una relazione positiva tra scuola e famiglia immigrata, è emerso, tra l'altro, che più che a una mancanza di interesse o a un atteggiamento di delega, la scarsa partecipazione alla vita scolastica da parte delle famiglie immigrate è dovuta a una serie di difficoltà. In primo luogo quella linguistica, che porta a ripiegarsi su se stessi e a isolarsi dalla realtà, rafforzando quella separazione rispetto alla società locale che sovente contrassegna fin dall'inizio l'esperienza migratoria.

La mancanza di un reale dialogo produce nel tempo presso entrambi i potenziali interlocutori un'immagine falsata dell'altro, che va ad acuire le difficoltà che segnano il rapporto tra le due agenzie educative principali, la famiglia e la scuola. In altre parole, entrambe le agenzie elaborano una rappresentazione distorta e stereotipata l'una dell'altra. Stereotipata e distorta perché fondata su una conoscenza parziale della realtà delle famiglie immigrate da parte degli insegnanti, e di quella scolastica da parte dei genitori immigrati.

Gli insegnanti e il personale scolastico in generale neces-

sitano, quindi, di maggiori informazioni sulle biografie delle famiglie, sulla realtà della loro vita nel paese di provenienza, ma anche su quella in cui vivono nel paese di immigrazione.

4. *Diventare famiglia nella migrazione*

La famiglia immigrata, soprattutto se lo è di recente, è in molti casi una famiglia esposta a momenti di maggiore vulnerabilità sia sul piano emozionale e affettivo sia su quello psicologico e culturale.

L'inserimento nel contesto locale è per la maggior parte delle famiglie immigrate un percorso gravido di sofferenze e di difficoltà e spesso il benessere materiale raggiunto non compensa pienamente gli sforzi materiali e psicologici che accompagnano l'abbandono della propria terra e dei propri cari.

La famiglia immigrata è, infatti, una famiglia segnata dalla frattura, dal momento che l'esperienza migratoria è sempre un'esperienza di rottura, di allontanamento, di legami spezzati e ricomposti. E questo al di là della distanza. Anche una famiglia che emigra dal Sud d'Italia verso il Centro o il Nord è una famiglia lacerata, che sperimenta il distacco della separazione dalle persone care e per la quale, se proviene da una classe sociale svantaggiata, tale svantaggio rischia di provocare l'emarginazione. La frattura dell'immigrazione coinvolge direttamente o indirettamente tutti i suoi componenti, siano essi adulti, adolescenti o bambini. Se l'emigrazione, pertanto, rappresenta per certi versi un'opportunità per ciascun membro della famiglia, essa è tuttavia per ognuno un evento non privo di rischi. Benché gli immigrati non siano da considerare soggetti passivi, nella misura in cui mettono in atto una serie di strategie cognitive ed emotive per inserirsi nel nuovo contesto, da soli essi non sono tuttavia capaci di raggiungere una piena integrazione. Oltre all'impegno personale occorre il sostegno delle istituzioni, compresa quella scolastica.

Per poter sostenere le famiglie immigrate, le istituzioni hanno dunque bisogno di conoscere più approfonditamente la loro realtà. Una conoscenza che consenta di rivolgere all'utenza immigrata uno sguardo attento, capace di cogliere eventuali segnali delle difficoltà e delle situazioni di emarginazione in cui queste persone spesso incorrono.

Le famiglie immigrate sono in generale portatrici di una storia particolare, di una cultura più composita, di valori e stili di vita specifici che esse desiderano custodire e trasmettere alle nuove generazioni e non sempre può trattarsi di valori in prima battuta compatibili con quelli della società d'accoglienza, anche se il più delle volte i conflitti culturali sono ingigantiti dagli irrigidimenti favoriti da una lettura stereotipata dell'altrui cultura da parte degli autoctoni e favoriti dalla sensazione di isolamento e di sradicamento che assale gli immigrati. Spesso, poi, quei valori e quegli stili di vita rappresentano per gli immigrati la memoria del mondo da cui l'emigrazione li ha dolorosamente separati, memoria che essi, nonostante le forti pressioni all'assimilazione, intendono tramandare ai loro figli.

Per la famiglia immigrata si aggiungono, inoltre, altri problemi connessi all'esperienza migratoria, in particolare quello relativo alla scarsa o nulla padronanza della lingua del paese di approdo e di conseguenza alle ridotte possibilità di accesso alle informazioni sui servizi offerti dal territorio. Ma ci possono essere anche altre difficoltà, connesse più direttamente alla dimensione di coppia: dopo anni di vita separata i legami tra i partner possono essersi indeboliti; si tratta allora, per entrambi, di rinsaldarli riconquistando il reciproco affetto che a causa della lontananza e dell'assenza di consuetudine si è trasformato in un sentimento astratto, non più nutrito dalla quotidianità dell'esperienza condivisa.

Non basta: i ruoli assunti all'interno della coppia nel paese di origine vengono messi a dura prova nel contesto d'immigrazione fino a essere talora completamente rovesciati, provocando disorientamento presso i coniugi, i quali possono incontrare serie difficoltà nel tentare di ricomporre in tempi

brevi un nuovo equilibrio. Ciò può contribuire a far sorgere all'interno della famiglia conflitti sia tra marito e moglie, con l'eventuale conseguenza di una separazione dei partner, sia tra genitori e figli, soprattutto quando questi si trovano nell'età adolescenziale. A tutto ciò si aggiungono altri fattori, quali la precarietà economica e le frustrazioni derivanti dal dover accettare mansioni lavorative molto spesso inferiori alle proprie aspettative, fattori che, aggiunti a un certo livello di isolamento della famiglia immigrata nella società d'approdo, possono provocare un indebolimento dei ruoli familiari, specialmente nei confronti dei figli, rispetto ai quali il genitore immigrato fa fatica a fungere da guida sicura e da solido punto di riferimento (Portera, 2002, p. 15).

Per tutti questi motivi la famiglia ricostituita attraversa nella fase successiva al ricongiungimento un momento di grande fragilità e la gioia dell'incontro, che dovrebbe placare l'ansia della lunga attesa, viene offuscata dai molteplici problemi che incombono sulla coppia. Il processo di radicamento nella società d'immigrazione è quindi segnato da mille contraddizioni. Da una parte – come è già stato detto – esso è segnale di stabilizzazione del fenomeno migratorio e del radicamento nel territorio, dall'altra però non può essere letto come indice di integrazione sicura, dal momento che a tale processo non sempre si accompagna una politica concreta di integrazione capace di includere realmente le nuove famiglie nel contesto in cui si sono stabilite.

Priva di una rete parentale che la sostiene, lontana dagli amici che la consigliano e la informano, poco padrona dei codici linguistici e culturali del paese dove si trova a vivere, la famiglia immigrata rischia dunque di soccombere o comunque di vedersi respinta ai margini della società.

5. *Il sostegno alla famiglia immigrata*

Per contrastarne l'emarginazione occorrerebbe, dunque, individuare percorsi di sostegno rivolti alle famiglie immigra-

te finalizzati non soltanto al conseguimento di obiettivi materiali (attraverso l'accesso al lavoro, alla casa ecc.), ma anche formativi. Ai genitori immigrati occorrerebbe una formazione che consenta loro di orientarsi meglio nel nuovo contesto. Essi necessitano di maggiori conoscenze, anzitutto della lingua e della cultura italiane e, in secondo luogo, del sistema scolastico italiano, del suo funzionamento, dei suoi obiettivi e delle sue finalità educative.

Difficoltà linguistiche sono alla base di incomprensioni talvolta anche banali, che, però, protraendosi nel tempo, possono degenerare e indurre i genitori ad assumere un atteggiamento distaccato dalla scuola e gli educatori a costruirsi un'immagine stereotipata delle famiglie immigrate. Come mette in luce Graziella Favaro:

«Può succedere a volte che le regole, spesso implicite, dei servizi e della scuola, che noi diamo per scontate, non siano conosciute e condivise da tutte le famiglie. Così come «opache» possono restare, anche per molto tempo, le aspettative reciproche e le rappresentazioni che ciascun partner educativo ha dell'altro. Per questo è importante costruire «zone di reciproca comprensione», momenti e occasioni per accogliere le domande e i dubbi, stabilire un dialogo e prevenire possibili conflitti (Favaro, 2001, p. 45).

Ai genitori non vanno fornite solo informazioni, ma va spiegato perché si lavora e si opera nella scuola in un certo modo piuttosto che in un altro. La reciproca conoscenza diventa allora l'elemento fondamentale anche per attenuare la distanza psicologica e culturale che inevitabilmente si crea tra insegnanti e famiglie immigrate a causa dei differenti ruoli e delle diverse posizioni sociali.

Aspetti questi che suggeriscono, accanto all'esigenza di una politica volta a creare servizi o a rimodellare quelli già esistenti per renderli più rispondenti alle esigenze degli immigrati, un'azione di empowerment, volta a rafforzare la posizione del cittadino immigrato all'interno della comunità locale, rendendolo capace di negoziare con gli autoctoni il pro-

prio status sociale e culturale e, di conseguenza, di esplicitare meglio i propri bisogni formativi e, più in generale, quelli connessi alla propria identità linguistico-culturale, compresi quelli di culto.

Anche la famiglia, come la scuola, deve mirare a diventare un luogo di elaborazione di nuove identità più rispondenti alle esigenze degli individui della società attuale. In particolare, è proprio nel contesto familiare che può svilupparsi un salutare processo di integrazione che, si badi bene, non equivale assolutamente alla rinuncia al proprio passato, alla propria storia, alla propria cultura, ma semmai a una complessa rielaborazione della propria esperienza e a una ricomposizione delle fratture che la contrassegnano.

Una prospettiva di totale assimilazione è, a nostro avviso, devastante soprattutto per le giovani generazioni. Allo stesso tempo, però, il rifiuto per partito preso dei valori della cultura dominante nel paese di approdo è ugualmente dannoso per la loro identità, alla cui costruzione contribuiscono anche, e in genere *molto*, i valori trasmessi dalla scuola del paese in cui vivono. Scuola e famiglia dovrebbero pertanto collaborare insieme al fine di favorire, soprattutto presso le seconde generazioni, la conciliazione degli apporti provenienti dal paese di provenienza dei genitori e da quello di immigrazione, selezionando gli aspetti più pertinenti alla costruzione di uno stile di vita rispettoso dei due universi di esperienza e in grado di consentire l'attuazione di un modello educativo che, guardando alle radici culturali della famiglia, si concili con quelle del paese di residenza degli allievi.

Bibliografia

- Agamben G. (1995): *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi.
 Agamben G. (1996): *Mezzi senza fine. Note sulla politica*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Agamben G. (1998): *Quel che resta di Auschwitz. L'archivio e il testimone*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Balsamo F. (2003): *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*. Roma: Carocci.
- Cambi F., Campani G., Ulivieri S. (a cura di) (2003): *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*. Pisa: ETS.
- Catarsi E. (2003): Le molteplici professionalità educative. In: F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi: *Le professionalità educative. Tipologie, interpretazione e modelli*. Roma: Carocci, pp. 11-38.
- Favaro G. (2000): Le radici e le foglie. Essere genitori nella migrazione. *Erranze-Adulità*, n. 11.
- Favaro G. (2001): *I bambini migranti. Guida pratica per l'accoglienza dei bambini stranieri nelle scuole e nei servizi educativi per l'infanzia*. Firenze: Giunti.
- Favaro G., Genovese A. (a cura di) (1996): *Incontri di infanzie. I bambini dell'immigrazione nei servizi educativi*. Bologna: CLUEB.
- Losurdo D. (1997): *Il revisionismo storico. Problemi e miti*. Roma-Bari: Laterza.
- MIUR (2005): *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2004-2005*. Rapporto scaricabile dal sito <<http://www.ministero.istruzione.it>>.
- Portera A. (2002): La famiglia immigrata tra ostacoli e opportunità educative. *La famiglia*, n. 211, pp. 5-18.
- Sartre J.P. (1946): *L'esistenzialismo è un umanismo*. (Trad. it.) Milano: Mursia, 1978.
- Sayad A. (1999): *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. (Trad. it.) Milano: Cortina, 2002.
- Silva C. (2004): *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*. Milano: Unicopli.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2004): *Ricongiungere le famiglie altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme di ricongiungimento familiare*. Roma: Carocci.

Un progetto educativo a fondamento di una scuola di tutti

Anna Fattizzo

Insegnante presso l'Istituto Comprensivo di Reggello (Firenze)

1. Il compito della scuola

La scuola da sempre ha avuto il compito implicito di stabilire un legame diretto tra l'uomo e la realtà sociale, politica, economica e culturale del suo tempo. Le trasformazioni sociali intervenute in quest'ultimo decennio, modificando i comportamenti individuali e collettivi, hanno spinto tale agenzia a porsi domande sulle esigenze educative e sui bisogni formativi da garantire, determinando, sul piano dei comportamenti educativi, profondi cambiamenti nel modo di pensare e concepire la scuola e l'intero sistema formativo. In passato la scuola «obbligatoria» si connotava come istituzione che imponeva processi di pura alfabetizzazione, strutturata in modo verticistico, autoritario, ripetitivo, in cui la classe rappresentava il nucleo fondamentale entro il quale si rilevava il concetto fondamentale dei rapporti: esclusività maestro-scolaro; trasmissione della cultura; ripetitività dei modelli comportamentali; gerarchia dei valori e dei rapporti.

Successivamente i fenomeni legati all'espandersi e all'affermarsi della civiltà industriale hanno determinato un'assunzione di comportamenti differenziati all'interno dei vari nuclei sociali; i mass-media e la scolarizzazione di massa hanno veicolato un tipo di cultura di base capace di coinvolgere vaste fasce di popolazione con la conseguente assunzione del concetto promozionale della cultura stessa. Negli anni Settanta, il rapporto Faure evidenziava questo aspetto come tipico delle società industrializzate, nelle quali la scuola assumeva il carattere di un'agenzia formativa che contribuiva a

eliminare le difficoltà dello «start» più che livellare su risultati da raggiungere uguali per tutti.

Oggi, vivendo in una società postmoderna, definita come società della complessità, in cui la cultura si caratterizza per la sua varietà e multiformità, la scuola si fa garante del «diritto allo studio» ove lo studente si appropria del diritto alla formazione e alla conoscenza; una scuola che, attraverso la costruzione di un progetto organico di educazione, sia capace di disegnare gli sviluppi, gli strumenti e gli obiettivi di percorsi formativi in direzione dei bisogni sociali e del territorio.

La stessa pedagogia, da anni oramai, afferma il valore di una «politica compensativa» in educazione che, partendo dalla individualità del soggetto, assicuri una cultura dinamica e funzionale in grado di sostenere una figura di allievo attivo che, in un'azione multiforme, impegna e soddisfa tutta la sua personalità attraverso l'esercizio critico del proprio pensiero nel rispetto di quello altrui. Per rispondere a tali esigenze la scuola deve porsi nelle condizioni di gestire una riflessione pedagogica nuova, in grado di sostenere la velocità delle trasformazioni sociali negli usi, costumi, tradizioni, modi di essere. Una scuola che assume la connotazione di una forza in movimento capace di modificare la sua struttura tradizionale per essere «finestra sul mondo» in grado di stabilire una pluralità di rapporti e di relazioni e di rispondere ai nuovi bisogni culturali.

Emerge un disegno formativo nuovo che, al di là dei cambi di guardia politica e prescindendo da discorsi puramente teorici, combini contemporaneamente il compito istituzionale e istruttivo con il bisogno sociale di educazione. È importante pensare, attraverso una traslazione nell'agire quotidiano di ogni scuola, i comportamenti e le scelte che realizzano e concretizzano tali principi che dovrebbero reggere l'attuale organizzazione scolastica, concretizzando una scuola democratica che si fa garante non certo del raggiungimento di un risultato standardizzato, ma di un'uguaglianza di opportunità educative. Un «ambiente educativo e di apprendi-

mento» che, lontano dal modello tradizionale e scevro dall'ideologismo della «scuola di massa», sia garante dell'uguaglianza delle opportunità formative di tutti.

La comunità educativa, in questa veste, è un'organizzazione sociale e unitaria, composta da più persone che, insieme, operano per una finalità comune: lo sviluppo, la crescita, la maturazione dell'allievo; scopo della «comunità» è quello di operare attivamente ponendo l'allievo in una «posizione di reale centralità educativa». Tali fini fanno di questa agenzia un contraltare fondamentale di integrazione e compensazione educativa con la famiglia e la società. Non solo, rafforza quel compito istituzionale e insostituibile da sempre riconosciute – quello di garantire un'alfabetizzazione culturale – attraverso il quale l'alunno acquisisce gli strumenti basilari del sapere e una formazione dei concetti-chiave necessari per la comprensione dei fenomeni e dei fatti storici. L'alfabetizzazione culturale, infatti, rappresenta una delle prospettive più coerenti rispetto ai processi di cambiamento in atto, in grado di rispondere adeguatamente alle continue modificazioni sociali e alle trasformazioni delle condotte individuali. Non è, quindi, solo la modalità strumentale attraverso la quale l'allievo si impadronisce degli «strumenti del leggere e dello scrivere», ma è anche «formativa», poiché implica lo sviluppo delle risorse della persona, in primo luogo delle sue «intelligenze» ai livelli massimi possibili. La scuola deve operare per vitalizzare l'attività della mente riconosciuta definitivamente come espressione della personalità di ciascuno. Il processo di istruzione, così inteso, consente di fornire le opportunità a ognuno di impossessarsi di abilità e conoscenze quali risorse del pensiero da impiegare nelle attività di apprendimento, comprensione, interpretazione e valutazione delle esperienze che quotidianamente si vivono. Fondamentale risulta allora l'assunto che, in ogni caso, l'alfabetizzazione debba muovere dal vissuto personale di ognuno, visto nella situazione concreta e integrale, che è definita dall'essere collocati in un ambiente educativo e di apprendimento, quale è la scuola, dove ciascun bambino porta con sé la storia della sua educazione e del suo appren-

dimento. L'insegnamento, come sostiene Vygotskij (1990), deve avere la sua preistoria nelle conoscenze che il bambino si è andato organizzando. Un percorso formativo così pensato investe anche quello della coscienza dell'allievo, in quanto un processo così definito è soprattutto un itinerario di progressiva e sempre più consapevole scoperta del senso profondo delle cose, degli eventi, dell'impegno dell'uomo: un itinerario di scoperta/costruzione di un universo di valori a cui fare continuo riferimento per l'orientamento della propria condotta ed esistenza. In tal modo la scuola ha un compito elevato: stimolare negli alunni quei valori indiscutibili quali il senso del rispetto, del dialogo, della partecipazione, della cooperazione, della libertà. Valori che la convivenza democratica pone alla base della sua stessa esistenza, soprattutto in un momento storico provato da conflitti, lacerazioni politiche, condizionamenti occulti, sovvertimenti costituzionali e istituzionali. Un principio così alto di ambiente di apprendimento educativo si afferma solo dove ciascuno, nel rispetto del proprio ruolo e in interazione con gli altri, è messo nella condizione di compiere esperienze significative di arricchimento e rafforzamento delle facoltà autonome e personali.

2. La nuova professionalità nella scuola

Pluralità dei docenti, collegialità della programmazione e della pratica didattica, maggiore puntualizzazione e ricchezza dei contenuti rappresentano gli strumenti più efficaci per collegare gli aspetti essenziali della cultura contemporanea chiamando in causa una nuova professionalità docente. Una professionalità docente che va a qualificarsi sui versanti della socialità, dell'eticità e della relazionalità. È umano chiedersi, allo stato delle cose, quanti siano i contesti in cui sia maturata la consapevolezza che l'insegnamento tanto è valido quanto più si arricchisce attraverso il lavoro di team, lo scambio di opinioni, le ipotesi di attività innovative. L'insegnante, fedele trasmettitore di nozioni preconfezionate, lascia il campo

a un operatore culturale padrone dei meccanismi scientifici della cultura, costantemente rapportato ai bisogni sociali e alle domande di educazione emergenti dal territorio in cui opera. Non più un «piano di lavoro», fredda elencazione di attività previste dal programma, bensì una programmazione che, verificando gli strumenti del proprio operare, attua una dinamica educativa rispondente alle attese di una società dimensionale e pluralista, nella quale la democrazia diventa l'esercizio della libertà e del divenire. L'insegnante si trasforma così in un operatore in grado di esprimere competenze di tipo disciplinare, di tipo psicologico, di tipo didattico e soprattutto capacità relazionali, cioè di interazione con gli altri.

Ciò può avvenire solo ridefinendo i contorni delle caratteristiche della professionalità docente per costruire un tempo-scuola senza sprechi di risorse e senza sforzi inutili. Pare evidente che un processo così complesso può arricchirsi di contenuto solo se tutti gli operatori si sentono coinvolti in una costante azione di cambiamento che richiede un atteggiamento di ricerca nei confronti dell'educazione e degli stessi saperi pedagogici. Proprio perché la scuola «è fatta da persone», queste non possono assumere atteggiamenti di semplici «consumatori» di proposte elaborate altrove, bensì perseguire con intelligenza e sensibilità critica i compiti formativi per realizzare un costante miglioramento della propria attività. In primo luogo si tratta, quindi, di avere chiaro che l'insegnante deve possedere consapevolezza politica della propria funzione e della propria umanità e che, in altri termini, deve essere uomo/donna del proprio tempo e partecipare attivamente alla vita sociale. Allo stesso modo è evidente la necessità di possedere delle competenze puntuali nei settori disciplinari di riferimento, così come sono essenziali le capacità comunicative e le competenze tecniche proprie della professionalità docente (Catarsi, 2003, pp. 18-19).

Oltre a una preparazione culturale e a un'adeguata formazione professionale, l'insegnante ha bisogno di una continua azione di rinnovamento e di approfondimento. Una formazione iniziale, pertanto, rimanda a una formazione in ser-

vizio capace di soddisfare le esigenze di perfezionamento e di miglioramento della stessa professione. Un graduale adeguamento al progresso scientifico/culturale e al cambiamento sociale è condizione indispensabile per attuare un significativo rinnovamento metodologico-didattico e ciò può avvenire attraverso un arricchimento della preparazione culturale e l'acquisizione di un patrimonio ricco di contenuti didattici e metodologici tali da favorire l'azione educativa: costruire intorno all'allievo un meraviglioso tessuto di esplorazione e di ricerca senza perdere di vista la socializzazione in cui il rispetto, la cooperazione, l'aiuto diventano «saperi» per la soluzione dei problemi legati alla competitività esasperata, alla conflittualità e alla solitudine diventa la vera dimensione verso cui la scuola deve tendere. Vivere in modo continuo e impegnato il proprio processo di educazione permanente in direzione della personale crescita, professionale e sociale, e verso un più razionale espletamento della propria attività permette di impadronirsi di strumenti idonei a fronteggiare situazioni di condizionamenti negativi e di svantaggi culturali che impediscono un percorso formativo sereno degli alunni.

Non bisogna dimenticare che la trasmissione della cultura, pur rappresentando una fondamentale prerogativa della scuola, non si esaurisce in essa; i mass-media ampliano gli orizzonti conoscitivi e costituiscono, nel bene e nel male, una fonte alternativa di un sapere sempre più dinamico. La nuova scuola chiede al docente una preparazione professionale, una maggiore competenza nell'utilizzo di opportune strategie educative, sostenute da una particolare sensibilità sociopolitica. In una scuola rinnovata, che si propone di formare l'individuo nella sua interezza, possono operare persone che, cogliendo i segni del cambiamento, elaborino la cultura attraverso strumenti educativi utili a favorire un'adeguata appropriazione culturale da parte degli utenti. Non a caso già nel D.P.R. 419 del 1974 l'aggiornamento veniva definito quale diritto-dovere dell'insegnante e ai nostri giorni esso non è più affidato alla libera volontà del singolo, ma ha assunto un carattere istituzionale in stretto raccordo con le reali esigenze

del contesto. Nell'ambito dei processi di riforma e di innovazione nella scuola e nelle istituzioni educative, la formazione costituisce una leva strategica fondamentale per lo sviluppo professionale del personale, per il necessario sostegno agli obiettivi di cambiamento, per una efficace politica di sviluppo delle risorse umane (cfr. l'art. 61 CCNLL 2002/2005). Una vera formazione deve vedere il docente coinvolto in un'analisi e in una soluzione di problemi concreti, riguardanti l'azione educativa nonché la ricerca e la sperimentazione in un clima di partecipazione, in cui il momento della ricerca individuale viene arricchito dal confronto con gli altri. In tal modo la formazione non è solo approfondimento delle conoscenze o conquista delle abilità di tipo tecnico-scientifico o psicopedagogico, ma è anche una verifica critica e attenta dei risultati conseguiti in una dimensione collegiale, con la reale consapevolezza della validità del proprio lavoro e del costo sociale che questo comporta.

Bibliografia

- Catarsi E. (2003): Le molteplici professionalità educative. In: F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi: *Le professionalità educative. Tipologie, interpretazione e modelli*. Roma: Carocci, pp. 11-38.
- Contratto Collettivo Nazionale Comparto Scuola (CCNLL) 2002/2005: Capo VI, art. 61.
- Vygotskij L.S. (1990): *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.

L'accoglienza degli alunni stranieri e la gestione della classe plurilingue

Lucia Maddii

Ricercatrice dell'IRRE Toscana

«Dialogare è rispettare l'altro, coglierlo come un altro da sé e farlo echeggiare nell'io in modo da riattivarne le ragioni, le forme, le prospettive. È la via per oltrepassare l'impermeabilità e l'aseità profonda dei rapporti, aprendoli a una integrazione reciproca, mettendo al centro il potere della parola»¹.

La presenza di alunni stranieri ha rappresentato per la scuola italiana, e rappresenta tuttora, una sfida affascinante e un continuo stimolo al rinnovamento, una emergenza educativa anche se, ormai, non più una novità, visto che il numero degli alunni con cittadinanza non italiana è in costante crescita soprattutto dalla seconda metà degli anni '80. Una presenza ormai strutturale che ha introdotto una nuova dimensione della diversità, andando ad arricchire le differenze linguistiche e culturali che già convivevano all'interno delle classi italiane, differenze da sempre negate perché non visibili o perché stigmatizzate come non culture, non lingue. Eppure all'arrivo di un nuovo alunno straniero, alcuni insegnanti hanno ancora la sensazione di non avere alcuno strumento o preparazione per affrontare la nuova esperienza; è vero,

tuttavia, che i percorsi di migrazione, le storie personali, i progetti futuri delle famiglie fanno sì che all'interno di una classe si stratifichino bisogni educativi e competenze diverse, rendendo ancora più complessa la mappatura delle necessità degli alunni: alcuni di essi sono nati e cresciuti in Italia, altri arrivano per ricongiungimento familiare, magari dopo periodi anche lunghi di separazione con uno o ambedue i genitori, altri ancora sono arrivati da soli. Le difficoltà relative alla accoglienza di lingue e culture diverse nelle classi hanno messo in evidenza, con maggiore forza, aspetti didattici, organizzativi e relazionali poco adeguati non solo alla gestione del plurilinguismo e del multiculturalismo, ma anche dei diversi stili cognitivi e delle differenti strategie di apprendimento che normalmente si riscontrano all'interno di una classe. Si presenta, dunque, una nuova e, nello stesso tempo, antica sfida per la pedagogia di oggi chiamata a costruire quello che Cambi definisce lo *spazio dell'incontro*, che «è lo spazio costituito e regolato dall'intercultura» il quale tende a «costruire un *habitus* e un *habitat* di dialogo, di confronto, di reciproca intesa». È certo che costruire questo spazio dell'incontro non è cosa semplice, giacché in questo spazio «non ci si sta, però, in quiete. È uno spazio carico di tensioni, di contraddizioni anche, di problemi nuovi che esso viene a determinare. L'abitare quello spazio produce profonde trasformazioni, e non indolori, nei soggetti e nelle comunità» (Cambi, 2004, pp. 20-21). Nell'abitare questo spazio, come cittadini e come insegnanti o operatori, è necessario dunque interrogarsi su quali possano essere le pratiche migliori che procedano, oltrepassando i pregiudizi e le chiusure, verso il pluralismo e, per dirla con Cambi, verso la «socializzazione integrata e dialettica, l'identità non dogmatica né autosufficiente» (*ibidem*, p. 19).

1. Le pari opportunità di successo formativo

L'accoglienza è solo la prima fase del lungo percorso per

¹ F. Cambi, *La frontiera dell'intercultura, Il processo formativo*, n. 1, 2000, p. 50.

l'integrazione o *interazione* sociale e scolastica di persone provenienti da altri paesi; accogliere, per Gilberto Bettinelli, significa «costruire nella scuola un clima in cui tutti possano starvi e ritrovarsi bene», ma tutto ciò non può ridursi a mere «dichiarazioni di principio» o ad «atteggiamenti affettivi e comportamenti spontanei più o meno personali». L'accoglienza deve costituire invece per un istituto scolastico «una scelta educativa e pedagogica con importanti e significativi risvolti sul piano organizzativo e delle pratiche scolastiche» (Bettinelli, 2004, pp. 79-80), ma soprattutto deve assumere come filo conduttore, di qualsiasi progetto che si intraprende, l'attenzione alle pari opportunità di successo formativo. Se consultiamo il dossier sugli esiti scolastici degli alunni con cittadinanza non italiana pubblicato dal Ministero dell'Istruzione, i dati che emergono delineano un quadro piuttosto preoccupante: confrontando l'esito scolastico degli alunni italiani con quello degli alunni stranieri si rileva costantemente il minore successo degli allievi stranieri nei diversi ordini di scuola. La differenza fra i tassi di promozione degli allievi stranieri e di quelli italiani è inferiore di 3,36 punti nella scuola primaria, di 7,06 nella secondaria di I grado, e di ben 12,56 nella secondaria di II grado: più di un alunno straniero su quattro, cioè, non consegue la promozione². Le differenze di risultati scolastici che sono in relazione con l'appartenenza a una determinata classe sociale, al sesso, all'etnia sono inaccettabili in una società democratica. Occorre dunque rifiutare tutte quelle argomentazioni che tentano di giustificare l'insuccesso scolastico con spiegazioni di tipo culturale («nella cultura rom lo studio non ha valore») o linguistico («se non parlano l'italiano non possono studiare»), per sviluppare strategie che possano garantire, a tutti gli alunni, la possibilità di accedere alle informazioni, al sapere e, soprattutto, di svilup-

² MIUR, *Indagine sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana*, 2005. Disponibile sul sito del Ministero all'indirizzo http://www.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2005/esiti_stranieri.shtml

pare le proprie competenze e la propria identità personale a partire dal riconoscimento del proprio portato culturale, linguistico e di storia individuale. Per fare questo è necessario agire su molteplici livelli e direzioni, poiché non è sufficiente risolvere la questione dell'arrivo dei nuovi studenti in termini amministrativi e di procedure (o protocolli) da definire. Nella progettazione di attività di accoglienza, secondo Tassinari, occorre porre attenzione ad almeno tre aspetti:

1) la situazione psicologica di coloro che stanno affrontando le difficoltà di carattere affettivo, cognitivo e linguistico che comporta la separazione dall'ambiente di origine [...]; 2) le difficoltà che comporta l'impatto con una cultura diversa a cominciare dalla cultura della scuola [...]; 3) la realizzazione di efficaci condizioni di apprendimento sia sul piano cognitivo che su quello della socializzazione (Tassinari, 2003, p. 65).

Molti docenti sono convinti della necessità di predisporre un progetto di accoglienza che eviti il più possibile i disagi del nuovo alunno: per far questo – sostengono però – occorre avere a disposizione del personale, oltre gli insegnanti di classe, che possa curare questo momento delicato, usufruendo anche della disponibilità di un mediatore. Pur con tutte le difficoltà derivanti anche dalla scarsità di finanziamenti a disposizione, le scuole hanno comunque lavorato in questi anni per individuare, in base alle proprie risorse e alla realtà nella quale operano, le migliori strategie possibili per l'accoglienza. Tuttavia, manca ancora un *network* che metta in contatto le scuole e favorisca lo scambio di materiali e di esperienze, evitando inutili perdite di tempo nello sperimentare modalità organizzative che si sono già rivelate poco produttive. Ma la scuola da sola non è sufficiente: occorre, a livello di istituzione scolastica e di comunità locale, condividere gli assunti e i principi di una pedagogia interculturale che possa permeare la pratica educativa della scuola e della comunità; è necessaria, insomma, una progettualità flessibile e integrata che metta in rete risorse e competenze e che, a li-

vello di istituto scolastico, coinvolga tutti gli operatori e gli studenti nelle singole classi.

2. I dispositivi per la prima accoglienza

La prima accoglienza inizia al momento dell'iscrizione o addirittura prima dell'iscrizione del nuovo alunno con una politica di informazione più generale che metta i nuovi cittadini in grado di conoscere i loro diritti/doveri e le diverse opportunità anche formative.

Per quanto riguarda l'iscrizione degli alunni stranieri nelle classi, oggi disponiamo di una normativa di riferimento che fornisce una serie di punti fermi entro i quali la scuola si può muovere.

L'articolo 36 della Legge 40/98 e l'articolo 45 del DPR 394, 31 agosto 1998³ stabiliscono il diritto all'istruzione dei minori stranieri oltre alla necessità di attivare iniziative di valorizzazione delle culture e di sostegno linguistico. Il DPR 394 pone fine alla dannosa usanza di inserire i bambini stranieri nuovi arrivati in classi molto inferiori rispetto all'età, stabilendo che i minori devono essere iscritti nella classe corrispondente all'età anagrafica, salvo casi eccezionali (ad esempio casi di grave sottoscolarizzazione) in cui il collegio dei docenti può deliberare l'inserimento nella classe immediatamente precedente accompagnandolo da apposite iniziative di supporto. Tutte le procedure, approvate dal collegio dei docenti, in materia di accoglienza dei minori stranieri, vengono generalmente racchiuse in un documento, il protocollo di accoglienza, appunto, che contiene: le modalità e i criteri di iscrizione per gli alunni stranieri (nel rispetto della normativa vigente); le modalità di inserimento nella classe e le azioni per conoscere la biografia linguistica e scolastica del nuovo alunno (ad esempio, attraverso un questionario bilin-

³ Cfr. in Appendice al saggio il testo degli articoli riportato per esteso.

gue o il colloquio con la famiglia); le attività per favorire l'inserimento nella classe (attraverso l'organizzazione di attività manipolative, giochi, lavori di gruppo ecc.); i criteri per l'organizzazione delle attività di facilitazione linguistica.

La fase della prima conoscenza ha lo scopo di raccogliere una serie di informazioni sul nuovo alunno in modo da valutare adeguatamente la classe in cui deve essere inserito (se tale fase è prevista prima dell'iscrizione amministrativa) e i percorsi di facilitazione linguistica da attivare; per questo sarebbe opportuno organizzare, appena possibile, un colloquio con i genitori e con l'alunno, coinvolgendo il mediatore o utilizzando, come supporto alla comunicazione, materiale bilingue già predisposto allo scopo⁴. L'incontro con i genitori e il nuovo alunno è utile per raccogliere informazioni sulla storia personale e scolastica del bambino, sulla situazione familiare, sugli interessi, le abilità, le competenze possedute. Talvolta le scuole organizzano un periodo di accoglienza in cui tramite giochi, attività in lingua di origine o attraverso l'uso di tecniche non verbali, quali il disegno, la gestualità, la fotografia, riescono a far emergere una significativa, per quanto iniziale, biografia scolastica dell'alunno. Per l'organizzazione delle attività di facilitazione linguistica è importante avere notizie su:

- il livello di scolarizzazione. Dal livello di scolarizzazione dell'alunno è possibile risalire al percorso di studi effettuato. È chiaro che dovrebbe essere conosciuto, almeno in linea di massima, il sistema scolastico del paese di origine;
- il livello di conoscenza della prima lingua, che può essere verificato grazie alla presenza di mediatori o anche attraverso questionari bilingui;
- il livello di conoscenza dell'italiano seconda lingua. Alcuni bambini stranieri arrivano dopo aver frequentato altre scuole italiane, altri bambini, pur provenendo direttamente dal paese di origine, possono conoscere un po' l'italiano grazie alla televisione o allo studio che hanno fatto nelle loro

⁴ Cfr. la sezione specifica nella Bibliografia ragionata che chiude il volume.

scuole, altri bambini ancora vengono in contatto con questa lingua solo al momento del loro arrivo in Italia;

• le competenze extralinguistiche, che sono importanti per capire il livello di maturazione generale del bambino e che aiutano l'insegnante a intravedere, al di là della non conoscenza dell'italiano, le potenzialità del nuovo alunno o le sue eventuali difficoltà.

3. *Le informazioni plurilingui*

Il momento dell'iscrizione e del colloquio iniziale rappresenta, per i genitori stranieri, una buona occasione per conoscere il sistema scolastico italiano, le regole e il funzionamento della scuola, ma se il genitore risiede da poco tempo in Italia, questo è possibile solo se le informazioni sono fornite anche nella lingua di origine. I genitori che non conoscono o conoscono poco l'italiano incontrano enormi difficoltà nel comprendere i moduli di iscrizione, le domande per accedere ai servizi di mensa e trasporto, per scegliere di avvalersi o non avvalersi della religione cattolica e gli avvisi scuola-famiglia. È dunque importante che le segreterie scolastiche, gli insegnanti e i dirigenti possano avere a disposizione tutta una serie di modulistica tradotta in più lingue, una guida alla scuola italiana e un vademecum aggiornato con i servizi offerti dal singolo istituto scolastico, le sue regole, gli indirizzi e i numeri di telefono utili per i genitori stranieri (dall'ufficio scuola del comune, all'ambulatorio dove effettuare le vaccinazioni, alle associazioni presenti sul territorio ecc.). Non tutto è da costruire: ormai da tempo associazioni attive in questo campo hanno messo a punto tutta una serie di documenti e avvisi scuola-famiglia tradotti in più lingue e che possono essere richiesti o reperiti direttamente anche sul web⁵. Anche alcuni Comuni italiani hanno pubblicato e di-

⁵ Cfr. la Sitografia nella Bibliografia ragionata che chiude il volume.

tribuito guide multilingui per aiutare le famiglie straniere a orientarsi nel sistema dei servizi. Ad ogni singolo istituto resta poi il compito di far diventare plurilingue la propria scuola anche semplicemente con i cartellini delle indicazioni (segreteria, presidenza, palestra ecc.), scrivendoli in più lingue.

4. *La mediazione*

Alla luce di quanto detto sopra appare chiaro come sia importante avere a disposizione persone che conoscono le lingue di origine dei nostri allievi. Per il semplice lavoro di traduzione possono essere coinvolti studenti dei corsi di italiano o genitori che da più tempo risiedono in Italia: non è necessario un mediatore e, anzi, potrebbe essere l'occasione per valorizzare le competenze di queste persone. Una cosa completamente diversa e più delicata riguarda invece il rapporto scuola-famiglia. Per un genitore è molto importante poter interagire nei colloqui individuali, partecipare alle assemblee, ma se non possiede in italiano un livello di competenza elevato tutto questo diventa molto difficile. L'affidarsi ai figli, soluzione ancora abbastanza frequente, non è molto opportuno, in primo luogo perché i bambini possono non saper spiegare bene al genitore tutto quello che viene detto, in secondo luogo perché il prestigio del genitore viene smiuito, poiché si troverebbe a essere dipendente dal figlio per lo svolgimento del proprio ruolo, in terzo luogo perché le incomprensioni che possono sorgere, al di là delle parole, possono essere gestite solo da personale adeguatamente preparato, cioè da un mediatore. Nella delicata conduzione dei colloqui è importante, infatti, che il mediatore sia capace non solo di offrire la semplice traduzione da una lingua all'altra, ma anche di giocare con le retoriche culturali, decostruendo tutte quelle posizioni che vorrebbero collocare nelle irriducibili differenze culturali le difficoltà di comunicazione fra individui. In realtà tutto ciò che si vuole ingessare in facili ca-

tegorie interpretative va ricondotto invece alla comunicazione faccia a faccia che si svolge fra individui, con un proprio portato di storia personale, piuttosto che fra «Sistemi Culturali». È compito dunque del mediatore, come dice la parola stessa, riuscire prima di tutto a spiegare i diversi punti di vista e, soprattutto, aiutare a trovare un accordo fra la famiglia e la scuola. Anche se questo talvolta non è possibile, perché su certi nodi critici è difficile la mediazione, la presenza di questa figura professionale aiuta comunque a capire il perché degli insuccessi, o dei successi, nel percorso di conoscenza reciproca e può aiutare anche a ricercare forme diverse di partecipazione alla vita scolastica delle famiglie immigrate. Afferma Franco Cambi:

La scuola è spazio di regole unitarie, né può fare troppe eccezioni, se pure nella società delle differenze deve imparare a includerle e valorizzarle, piuttosto che a espungerle e/o drammatizzarle. Deve, anzi, farsi lo spazio di confronto tra le differenze, attivando comprensione reciproca. Come? Ancora attraverso l'incontro, il dialogo, la costruzione in comune (Cambi, 2000, p. 49).

La soluzione a lungo termine è sicuramente quella di fornire anche agli adulti gli strumenti linguistici e culturali che possano consentire di svolgere in pieno il loro ruolo di genitori, tuttavia in questa sede non è possibile approfondire questo argomento perché si aprirebbe un nuovo capitolo riguardante l'educazione degli adulti.

5. *La valorizzazione delle famiglie e il sostegno alla genitorialità*

In un progetto di accoglienza, tuttavia, è necessaria una attenzione specifica anche ai genitori, i quali presentano anch'essi bisogni specifici che vanno dalla necessità di seguire i propri figli nella vita quotidiana e nel percorso di istruzione a un bisogno più generale di recuperare il proprio ruolo

genitoriale capace di gestire i mutamenti derivanti dall'essere *qui* in un paese straniero, capace di accompagnare e proteggere i propri figli in questo percorso di ridefinizione personale e culturale (Maddii, 2004, p. 42). Per questo è necessario che la scuola:

- curi, in particolare al momento dell'accoglienza, l'uso del mediatore affinché vengano eliminate, per quanto possibile, occasioni di incomprensione e di tensione;
- ricerchi forme differenti di partecipazione dei genitori che facilitino l'avvicinamento alla scuola e sviluppino un atteggiamento positivo di disponibilità e di dialogo con l'istituzione educativa. Dobbiamo tener presente che l'atteggiamento della famiglia nei confronti della scuola italiana e le aspettative nei confronti del/della figlio/a hanno una rilevante influenza sull'andamento scolastico dell'alunno e sul suo atteggiamento nei confronti dell'apprendimento. Anche se è vero che alcune famiglie straniere possiedono un'immagine della scuola piuttosto tradizionale, dove non è previsto il coinvolgimento dei genitori nelle decisioni, ciò non deve essere un alibi per il disimpegno, ma deve spingere a intraprendere maggiori sforzi per costruire ponti e luoghi per l'incontro. Anche se il percorso può sembrare lungo e difficile, negli istituti dove è stata posta un'attenzione particolare al coinvolgimento dei genitori, i risultati sono stati incoraggianti;
- coinvolga i genitori nelle attività scolastiche valorizzandoli come portatori di saperi e di culture. Tutto ciò è importante per contribuire allo sviluppo positivo dell'identità personale dei bambini, anche se – è chiaro – nel lungo processo di definizione identitaria entrano in gioco così tanti fattori sui quali la scuola solo in parte può intervenire direttamente;
- promuova iniziative che aiutino i genitori stranieri a seguire i propri figli nei compiti. Per questo la scuola deve intessere rapporti con l'ente locale e soprattutto con i Centri Territoriali Permanenti affinché nascano collaborazioni e progetti specifici dedicati ai genitori stranieri che necessitano di strumenti linguistici, ma anche di brevi informazioni sui programmi e sulla didattica utilizzata nelle classi italiane.

6. Facilitare l'apprendimento in italiano L2

Nelle esperienze sviluppate dalle scuole un'attenzione particolare viene rivolta verso l'insegnamento/apprendimento della lingua che è, nelle affermazioni dei docenti, uno degli ostacoli principali, poiché la non conoscenza dell'italiano impedisce la partecipazione alla vita della classe e vive lo studio delle diverse discipline. Per garantire le pari opportunità di successo scolastico occorre quindi mettere a punto una serie di strategie e dispositivi didattici in grado di fornire gli strumenti linguistici indispensabili per lo studio (nonché, chiaramente, per interagire nella vita quotidiana e nell'ambiente scolastico) e di sostenere lo sviluppo cognitivo valorizzando le diverse competenze e la molteplicità delle *formae mentis* (Gardner, 1983).

L'apprendimento della L2 è un argomento che di per sé meriterebbe ben più ampio spazio, basti solo ricordare, per far intravedere la complessità della sua trattazione, che la lingua è un oggetto multifunzionale (perché serve per *agire*, rappresentare, costruire la propria immagine, l'appartenenza a un gruppo e a una cultura ecc.) e multistratificato (perché nella lingua i piani cognitivo, affettivo e sociale si intrecciano strettamente), che si avvale di molteplici canali (la gestualità, la mimica, la struttura prosodica ecc.), i quali concorrono alla costruzione del significato di un messaggio. La lingua dunque è lo strumento per conoscere, sviluppare le proprie capacità, stabilire legami affettivi e sociali, costruire la propria appartenenza e avviare l'incontro con l'altro poiché «il dialogo è, in genere, mediato dalla parola e si affida alla sua capacità catartica, comunicativa e 'fusionale' ad un tempo, facendole assumere il ruolo di chiave di volta dell'incontro tra soggetti» (Cambi, 2000, p. 50).

Si può comprendere bene come qualsiasi soluzione didattica che pensi di insegnare la lingua con tecniche ispirate alle teorie comportamentiste o che veda la lingua solo nei suoi aspetti lessicali o grammaticali è destinata a essere poco efficace. Nella didattica dell'italiano L2 occorre invece tener

presente anche altri fattori che non sembrano entrare direttamente in gioco nel processo di insegnamento, ma che influenzano in maniera importante sull'acquisizione di una nuova lingua: il rapporto scuola-famiglia, ad esempio, il mantenimento (o la perdita) della lingua e della cultura di origine, lo sviluppo e la ridefinizione della propria identità culturale e personale. Anche l'ansia o il disagio possono modificare la qualità e i tempi dell'apprendimento, così come la motivazione a imparare la nuova lingua, che può essere molto diversa da bambino a bambino, anche in base alle aspettative e al progetto migratorio della famiglia: un insegnamento che tenga presente tutti questi fattori e le complesse dinamiche che entrano nella ridefinizione dei parametri comunicativi e culturali garantirà sicuramente migliori risultati anche da un punto di vista strettamente linguistico.

Tentando di classificare le diverse modalità di lavoro (che spesso, comunque, si ritrovano utilizzate in maniera combinata) possiamo individuare essenzialmente quattro tipologie di intervento:

- l'insegnante o gli insegnanti di classe ricavano all'interno del loro orario alcuni momenti per seguire individualmente il ragazzo, preparando i materiali in base a una programmazione individualizzata; organizzano lavori di gruppo e affidano, per alcune attività, il ragazzo straniero a un compagno che lo possa aiutare;
- gli insegnanti, con l'ausilio di colleghi (spesso docenti incaricati di seguire i bambini stranieri), organizzano laboratori, anche a classi aperte, per attività di teatro, pittura, ma anche per percorsi a carattere interdisciplinare o relativi a una sola disciplina; frequentemente le tematiche trattate nei laboratori hanno un carattere interculturale. I bambini stranieri lavorano in gruppo e partecipano ai lavori anche se con compiti graduati secondo il loro livello di competenza linguistica;
- gli alunni escono dalle classi per svolgere attività linguistiche nei laboratori, generalmente tenuti da insegnanti, che si occupano quasi esclusivamente della prima alfabetizza-

zione, o da personale esterno assunto a contratto dalla scuola (frequentemente anche dal Comune);

- gli alunni per una parte dell'orario escono dalla classe per svolgere attività linguistiche nei laboratori collocati in un «Centro di alfabetizzazione», dove operano docenti di scuola pubblica e/o di associazioni (anche se piuttosto diversi tra loro, sono esempi di questa tipologia di organizzazione i «Centri di alfabetizzazione in L2» del Comune di Firenze e i «Poli di alfabetizzazione italiano L2» del Comune di Milano).

Sia nel caso dei laboratori all'interno delle scuole, sia nel caso dei laboratori posti nei «Centri di alfabetizzazione», le ore di frequenza settimanale variano in base alle necessità e vanno da un minimo di due a un massimo di dodici ore; gli interventi non dovrebbero comunque superare le due ore giornaliere, anche in tempi scolastici di quaranta ore settimanali: per gli alunni nuovi arrivati sono dunque consigliabili un massimo di dieci ore settimanali che andranno ridotte gradatamente quando l'alunno avrà acquisito una minima competenza comunicativa. La durata della frequenza dipende dalle caratteristiche individuali dell'alunno, dal suo livello di partenza e dalla sua velocità di acquisizione; generalmente è limitata nel tempo (in media dai tre ai sei mesi), anche se possono essere previsti, in casi specifici, prolungamenti per tutto l'anno scolastico.

Nel laboratorio si svolgono prevalentemente attività di insegnamento della lingua, anche se, soprattutto con i più piccoli, si organizzano attività ludiche, motorie, pittoriche o manipolative. Talvolta, per alleviare il disorientamento iniziale del nuovo arrivato, alcune scuole hanno scelto di coinvolgere nelle prime settimane i mediatori che possono accompagnare il ragazzo nell'inserimento scolastico: in alcuni casi i mediatori intervengono solo negli incontri iniziali, per un colloquio informale con la famiglia e/o con l'allievo, in altri casi il nuovo arrivato viene affidato nelle prime settimane, e per una parte dell'orario scolastico, al mediatore, che lo aiuta a orientarsi nella nuova scuola e ad apprendere i primi strumenti linguistici.

7. L'organizzazione della classe plurilingue

La strutturazione di percorsi individualizzati è una delle strategie messe più frequentemente in atto dagli insegnanti per la gestione della classe plurilingue: può sembrare la soluzione più semplice, ma è realisticamente attuabile solo quando sono presenti uno o due alunni stranieri nuovi arrivati o comunque con una competenza in L2 non equivalente ai nativi; nelle classi ad alta presenza di alunni non italofofoni è una soluzione difficilmente praticabile, poiché significherebbe predisporre otto/nove programmazioni individualizzate e non lavorare più a gruppo classe. Questo non vuole dire negare i bisogni specifici degli alunni nuovi arrivati per i quali è necessario predisporre materiali e percorsi che consentano loro di acquisire i primi strumenti per comunicare in classe. I laboratori linguistici e di alfabetizzazione sono progettati per lavorare in modo mirato sui bisogni degli alunni non italofofoni: la loro incidenza sul monte ore scolastico deve essere attentamente valutata anche in base al livello di competenza e alle caratteristiche dei singoli apprendenti. I laboratori non devono essere visti, però, come momenti separati dalle attività curricolari, ma come attenzione specifica ai bisogni linguistici degli alunni non italofofoni, attenzione che deve proseguire naturalmente anche all'interno della classe. Per questo è sempre necessaria la progettazione comune degli interventi fra i docenti dei laboratori e i docenti delle classi, in primo luogo perché vi sia continuità fra i due momenti educativi, in secondo luogo perché non si sviluppino atteggiamenti di delega da parte dei docenti curricolari verso i docenti dei laboratori, ma vi sia piuttosto coinvolgimento nel progetto e senso di responsabilità.

Oltre alle opportunità offerte dai laboratori linguistici occorre dunque sperimentare strategie organizzative all'interno della classe. Per gestire al meglio i numerosi livelli di competenza è consigliabile organizzare frequentemente lavori di gruppo, anche per lo studio delle discipline, e laboratori a classi aperte. La costituzione dei gruppi deve essere attenta-

zione, o da personale esterno assunto a contratto dalla scuola (frequentemente anche dal Comune);

- gli alunni per una parte dell'orario escono dalla classe per svolgere attività linguistiche nei laboratori collocati in un «Centro di alfabetizzazione», dove operano docenti di scuola pubblica e/o di associazioni (anche se piuttosto diversi tra loro, sono esempi di questa tipologia di organizzazione i «Centri di alfabetizzazione in L2» del Comune di Firenze e i «Poli di alfabetizzazione italiano L2» del Comune di Milano).

Sia nel caso dei laboratori all'interno delle scuole, sia nel caso dei laboratori posti nei «Centri di alfabetizzazione», le ore di frequenza settimanale variano in base alle necessità e vanno da un minimo di due a un massimo di dodici ore; gli interventi non dovrebbero comunque superare le due ore giornaliere, anche in tempi scolastici di quaranta ore settimanali: per gli alunni nuovi arrivati sono dunque consigliabili un massimo di dieci ore settimanali che andranno ridotte gradatamente quando l'alunno avrà acquisito una minima competenza comunicativa. La durata della frequenza dipende dalle caratteristiche individuali dell'alunno, dal suo livello di partenza e dalla sua velocità di acquisizione; generalmente è limitata nel tempo (in media dai tre ai sei mesi), anche se possono essere previsti, in casi specifici, prolungamenti per tutto l'anno scolastico.

Nel laboratorio si svolgono prevalentemente attività di insegnamento della lingua, anche se, soprattutto con i più piccoli, si organizzano attività ludiche, motorie, pittoriche o manipolative. Talvolta, per alleviare il disorientamento iniziale del nuovo arrivato, alcune scuole hanno scelto di coinvolgere nelle prime settimane i mediatori che possono accompagnare il ragazzo nell'inserimento scolastico: in alcuni casi i mediatori intervengono solo negli incontri iniziali, per un colloquio informale con la famiglia e/o con l'allievo, in altri casi il nuovo arrivato viene affidato nelle prime settimane, e per una parte dell'orario scolastico, al mediatore, che lo aiuta a orientarsi nella nuova scuola e ad apprendere i primi strumenti linguistici.

7. L'organizzazione della classe plurilingue

La strutturazione di percorsi individualizzati è una delle strategie messe più frequentemente in atto dagli insegnanti per la gestione della classe plurilingue: può sembrare la soluzione più semplice, ma è realisticamente attuabile solo quando sono presenti uno o due alunni stranieri nuovi arrivati o comunque con una competenza in L2 non equivalente ai nativi; nelle classi ad alta presenza di alunni non italofofoni è una soluzione difficilmente praticabile, poiché significherebbe predisporre otto/nove programmazioni individualizzate e non lavorare più a gruppo classe. Questo non vuole dire negare i bisogni specifici degli alunni nuovi arrivati per i quali è necessario predisporre materiali e percorsi che consentano loro di acquisire i primi strumenti per comunicare in classe. I laboratori linguistici e di alfabetizzazione sono progettati per lavorare in modo mirato sui bisogni degli alunni non italofofoni: la loro incidenza sul monte ore scolastico deve essere attentamente valutata anche in base al livello di competenza e alle caratteristiche dei singoli apprendenti. I laboratori non devono essere visti, però, come momenti separati dalle attività curricolari, ma come attenzione specifica ai bisogni linguistici degli alunni non italofofoni, attenzione che deve proseguire naturalmente anche all'interno della classe. Per questo è sempre necessaria la progettazione comune degli interventi fra i docenti dei laboratori e i docenti delle classi, in primo luogo perché vi sia continuità fra i due momenti educativi, in secondo luogo perché non si sviluppino atteggiamenti di delega da parte dei docenti curricolari verso i docenti dei laboratori, ma vi sia piuttosto coinvolgimento nel progetto e senso di responsabilità.

Oltre alle opportunità offerte dai laboratori linguistici occorre dunque sperimentare strategie organizzative all'interno della classe. Per gestire al meglio i numerosi livelli di competenza è consigliabile organizzare frequentemente lavori di gruppo, anche per lo studio delle discipline, e laboratori a classi aperte. La costituzione dei gruppi deve essere attenta-

mente valutata dagli insegnanti che devono prima di tutto cercare di non ricreare la situazione relazionale della classe (evitando di riconfermare i gruppetti chiusi che spesso si formano) e, in particolare, devono fare in modo che le singole competenze siano valorizzate così che tutti possano dare il loro contributo: per quanto il lavoro di gruppo possa sembrare un metodo democratico, in realtà è necessaria un'organizzazione ferrea da parte dell'insegnante per garantirne la buona riuscita; in classi con numerose competenze linguistiche e nazionalità diverse si rischia spesso di creare gruppetti con la stessa lingua madre o dello stesso livello in italiano, che non servono a niente; d'altra parte, raggruppare alunni con competenze linguistiche così differenziate, senza aver stabilito con esattezza i compiti, può essere un invito per il non italofono a demandare lo svolgimento del proprio compito al compagno più competente.

8. *Le attività interculturali e di valorizzazione delle lingue e culture di origine*

Per quanto riguarda invece le iniziative di educazione interculturale e di valorizzazione della lingua di origine, molto brevemente, sono ancora presenti in alcune scuole attività che si soffermano solo sugli aspetti folcloristici di una cultura, mentre in altre situazioni si sono sperimentati percorsi di educazione interculturale intorno a dei nuclei tematici (ad esempio la famiglia, il cibo, i giochi, le fiabe ecc.), anche con il coinvolgimento dei genitori e con l'uso delle lingue di origine. Solo un ristrettissimo numero di scuole sta invece tentando di costruire spezzoni di curriculum in prospettiva interculturale (soprattutto in storia e geografia). La lingua di origine generalmente trova poco spazio all'interno della scuola, soprattutto in quelle con numerose cittadinanze presenti, mentre nelle scuole che accolgono una o due sole lingue diverse dall'italiano, talvolta, sono organizzati laboratori biligni o corsi di lingua di origine. Ciò succede più spesso nelle

scuole frequentate da bambini cinesi, arabi e albanesi dove talvolta sono organizzate anche attività di valorizzazione (attraverso le filastrocche, le canzoni o la lettura di fiabe in lingua di origine) rivolte alle classi intere.

9. *Riflessioni finali e proposte*

Per concludere, dopo questa breve panoramica sulle diverse modalità di accoglienza e di insegnamento dell'italiano L2, seguono solo alcune riflessioni di sintesi che possono individuare alcune piste di lavoro.

Le modalità per l'accoglienza degli alunni stranieri fino a oggi sperimentate hanno dato buoni risultati quando sono state inserite in un progetto sistematico, articolato intorno ai diversi punti di attenzione – sopra brevemente esposti – e accompagnato da una preparazione specifica degli insegnanti sulla didattica dell'italiano L2 e sulle questioni relative alla educazione interculturale. In particolare, si sono avuti buoni risultati laddove l'Ente Locale si è impegnato nell'affiancare la scuola e dove l'intera comunità scolastica è stata coinvolta nel portare avanti il progetto di accoglienza. L'efficacia del progetto è in sostanza garantita se ha caratteristiche di qualità, diffusione all'interno della scuola e integrazione con il territorio.

Per quanto concerne l'organizzazione dei percorsi di facilitazione linguistica, la combinazione delle diverse modalità – sopra brevemente delineate – rappresenta probabilmente la soluzione migliore, anche se richiede risorse professionali ed economiche maggiori. Grosse perplessità, anche alla luce dei risultati provenienti da altri paesi europei che hanno già adottato tali soluzioni, riguardano invece le classi di accoglienza (sul modello delle CLIN francesi), dove gli alunni nuovi arrivati seguono un corso intensivo di lingua prima di essere inseriti in classe. Tali soluzioni si basano su ragionamenti che nascondono, da una parte, la visione dell'apprendimento come azione volta a «riempire teste», cosicché si pensa che la

quantità di esposizione e un esercizio continuo e concentrato in un breve periodo possa fornire gli strumenti linguistici di base; inoltre si nega qualsiasi valore alla socializzazione e agli aspetti affettivi e relazionali della lingua, che invece sono, soprattutto per i più piccoli, gli aspetti più importanti per far scattare la motivazione ad apprendere: raccogliere in una stessa classe bambini stranieri significa, di fatto, limitare la loro possibilità di stringere legami di amicizia con i coetanei italiani. Concordiamo dunque con Tassinari quando afferma che:

Si tratta di evitare soluzioni che, pur apparendo superficialmente come le più ovvie e «razionali» ai fini dell'apprendimento (come, ad esempio, accogliere in una scuola o in una classe tutti i bambini immigrati per dare un insegnamento intensivo della lingua italiana prima di ammetterli a frequentare scuole e classi «normali»), possono risultare di fatto non vantaggiose dal punto di vista motivazionale e delle relazioni sociali (creazione di situazioni di emarginazione, impoverimento delle possibilità di rapporti con coetanei autoctoni ecc.) (Tassinari, 2003, p. 65).

Per quanto concerne in modo specifico l'insegnamento della lingua, la tendenza della didattica contemporanea è di usare in maniera più eclettica metodi e tecniche nella convinzione che non ci sia poi una soluzione migliore delle altre, perché dipende molto dal numero di alunni presenti nelle classi, dalle risorse disponibili e dalle tipologie di apprendenti. Nelle prime fasi, comunque, sono sempre da privilegiare tutte quelle strategie didattiche che puntano sulla ludicità delle situazioni di apprendimento e che usano una lingua molto contestualizzata, legata cioè al «qui e ora». In linea generale, al di là dell'eclettismo metodologico, è importante però che la didattica sia guidata dalla consapevolezza e dalla preparazione teorica dei docenti e che ci sia sempre continuità fra il momento specifico dedicato all'apprendimento della lingua e l'organizzazione didattica più in generale. Certamente la gestione di una classe plurilingue non è cosa semplice: essa richiede un cambiamento nel modo di fare scuola, libe-

randosi da metodologie tradizionali quali la lezione frontale o ridimensionando – demitizzando – la priorità del programma sulle innumerevoli diversità degli apprendenti. Fra le tante soluzioni da adottare può essere utile suggerire il metodo del *cooperative learning* che può essere in grado di rispondere ai problemi posti dai livelli sempre più crescenti di eterogeneità; è un metodo capace di affrontare i problemi legati alla motivazione e all'apprendimento disciplinare e di rispondere alla richiesta di costruire nuove e maggiori competenze prestando attenzione anche ai processi di apprendimento. Il *cooperative learning* nella sua elaborazione italiana di Comoglio (1996) si articola su quattro dimensioni: l'insegnamento individualizzato, la comunità di apprendimento, la valutazione autentica e la cognizione distribuita. Nel gruppo cooperativo, affrontando situazioni complesse e sfidanti, i ragazzi imparano a imparare, le risorse personali sono valorizzate e vengono sviluppate abilità cognitive talvolta superiori rispetto a quelle richieste dai compiti tradizionali. Il metodo cooperativo sviluppa chiaramente anche abilità sociali che vanno dalla responsabilità individuale alla collaborazione fino alla accettazione delle differenze. Ovviamente, prima di applicare il *cooperative learning*, occorre conoscerlo attentamente, altrimenti c'è il rischio di banalizzarlo e renderlo poco efficace.

Un altro punto di attenzione, nell'elaborare un progetto di accoglienza, riguarda l'uso del mediatore, il quale rappresenta una figura di supporto per l'insegnante, tuttavia non sostitutiva; sono quindi da valutare positivamente le esperienze che prevedono un suo intervento nelle prime fasi dell'inserimento, a patto che non sia troppo prolungato nel tempo e che non diventi un sostegno all'interno della classe (con il mediatore, cioè, che affianca l'alunno e traduce la spiegazione dell'insegnante). Talvolta, nella convinzione che qualsiasi difficoltà con i bambini e le famiglie straniere sia dovuta a «irriducibili differenze culturali», si tende a coinvolgere il mediatore delegandogli compiti che devono essere svolti da professionalità diverse: esso, invece, non può e non deve farsi insegnante, psicologo, operatore sociale ecc. Occorre dunque

riflettere, più in generale, sul ruolo della mediazione che «non è una medicina miracolosa; non può rimediare alle disfunzioni sociali e all'inadeguatezza delle istituzioni rispetto ai bisogni di certi tipi di popolazione» (Cohen Emerique, 1999, p. 127).

Manca, per concludere, un breve cenno alla necessità di valutare oggettivamente i risultati ottenuti sperimentando i vari progetti; lentamente nella scuola sta penetrando la cultura della valutazione e dell'autovalutazione, ma ancora le modalità con cui avvengono le misurazioni e i parametri di riferimento adottati sono alquanto approssimativi e talvolta vaghi. Nell'attesa che tale cultura diventi pane quotidiano per la scuola, possiamo adottare come indicatore dell'efficacia delle iniziative il tasso di successo scolastico anche in termini di minore tasso di abbandono, minore tasso di ritardo e maggiore presenza nelle scuole superiori (non solo nell'istruzione/formazione professionale). Se utilizziamo i parametri sopra individuati, anche alla luce dei risultati emersi dall'indagine sull'esito scolastico e dai vari altri dossier pubblicati dal MIUR, dobbiamo dire che la strada per garantire le pari opportunità di successo formativo degli alunni stranieri è ancora piuttosto lunga.

Esiste ancora molto lavoro da fare ed è solo attraverso l'integrazione delle risorse, la capitalizzazione e la diffusione delle esperienze, lo sviluppo di una più generale cultura dell'accoglienza e di un'azione educativa che assuma all'interno della scuola – e del territorio – obiettivi di carattere interculturale che è possibile sviluppare tutte quelle strategie necessarie per garantire i diritti di nuova cittadinanza.

Bibliografia

- Balboni P. (a cura di) (2000): *ALIAS. Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*. Torino: Theorema.
- Bettinelli G. (2004): Per una scuola accogliente. In: G. Favaro, L. Luatti: *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: Angeli, pp. 78-93.

- Cambi F. (2000): La frontiera dell'intercultura. *Il processo formativo*, n. 1, pp. 43-52.
- Cambi F. (2004): Identità e differenza: i fondamenti dell'intercultura. In: G. Ianni, D. Sensi: *Diversity and citizenship. Diversità e cittadinanza*. IRRE Toscana, pp. 19-22.
- Cohen Emerique M. (1999): Gli ostacoli alla relazione ed alla comunicazione interculturale: l'approccio interculturale per superarli. In: G. Ianni: *Educare alla differenza: paradigmi, scelte e strategie in mutamento*. Commissione Comunità Europea, IRSSAE Toscana, MPI.
- Comoglio M., Cardoso M.A. (1996): *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- Demetrio D., Favaro G. (2002): *Didattica interculturale*. Milano: Angeli.
- Favaro G. (a cura di) (1999): *Imparare l'italiano. Imparare in italiano*. Milano: Guerini e Associati.
- Favaro G. (2002): *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gardner H. (1983): *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. (Trad. it.) Milano: Feltrinelli, 1987.
- Maddii L. (1999): L'italiano come seconda lingua. Riflessioni sulle esperienze in una scuola ad alta presenza di alunni cinesi. *LEND - Lingua e nuova didattica*, n. 1, anno XXVIII, pp. 38-46.
- Maddii L. (2002): *Percorsi didattici per favorire l'apprendimento dell'italiano in una scuola ad alta presenza di alunni cinesi*. Atti del Convegno ILSA «La gestione del plurilinguismo nelle classi multiculturali». Firenze, 9 giugno 2001.
- Maddii L. (2004): L'italiano seconda lingua per adulti immigrati. In: L. Maddii: *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Atene: Edilingua.
- MIUR (2005): *Indagini sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana*. Disponibile sul sito http://www.istruzione.it/mp/pubblizzazioni/2005/esiti_stranieri.shtml.
- Silva C. (a cura di) (2001): *Parole per dire parole per studiare*. Tirrenia-Pisa: Edizioni del Cerro.
- Tassinari G. (2003): L'intercultura nella pratica educativa. In: G. Ianni, G.L. Spada: *Sulle Ali. Accoglienza Lingua Integrazione*. IRRE Toscana, pp. 59-73.

Utili riferimenti normativi

1. Legge 40/98, art. 36

[...]

3. La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tal fine promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni.

[...]

5. Le istituzioni scolastiche, nel quadro di una programmazione territoriale degli interventi, anche sulla base di convenzioni con le regioni e gli enti locali, promuovono:

a) l'accoglienza degli stranieri adulti regolarmente soggiornanti mediante l'attivazione di corsi di alfabetizzazione nelle scuole elementari e medie;

b) la realizzazione di un'offerta culturale valida per gli stranieri adulti regolarmente soggiornanti che intendano conseguire il titolo di studio della scuola dell'obbligo;

c) la predisposizione di percorsi integrativi degli studi sostenuti nel Paese di provenienza al fine del conseguimento del titolo dell'obbligo o del diploma di scuola secondaria superiore;

d) la realizzazione e attuazione di corsi di lingua italiana;

e) la realizzazione di corsi di formazione, anche nel quadro di accordi di collaborazione internazionale in vigore per l'Italia.

2. DPR 394, 31 agosto 1998 art. 45

1. I minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Essi sono soggetti all'obbligo scolastico secondo le disposizioni vigenti in materia. L'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole italiane di ogni ordine e grado avviene nei modi e alle condizioni previsti per i minori italiani. Essa può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico. I minori stranieri privi di documentazione anagrafica ovvero in possesso

di documentazione irregolare o incompleta sono iscritti con riserva.

2. 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.

3. Il collegio dei docenti formula proposte per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi; la ripartizione è effettuata evitando comunque la costituzione di classi in cui risulti predominante la presenza di alunni stranieri.

4. Il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento; allo scopo possono essere adottati specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni, per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, utilizzando, ove possibile, le risorse professionali della scuola. Il consolidamento della conoscenza e della pratica della lingua italiana può essere realizzato altresì mediante l'attivazione di corsi intensivi di lingua italiana sulla base di specifici progetti, anche nell'ambito delle attività aggiuntive di insegnamento per l'arricchimento dell'offerta formativa.

5. Il collegio dei docenti formula proposte in ordine ai criteri e alle modalità per la comunicazione tra la scuola e le famiglie degli alunni stranieri. Ove necessario, anche attraverso intese con l'ente locale, l'istituzione scolastica si avvale dell'opera di mediatori culturali qualificati.

6. Allo scopo di realizzare l'istruzione o la formazione degli adulti stranieri il Consiglio di circolo e di istituto promuovono intese con le associazioni straniere, le rappresentanze diplomatiche e consolari dei Paesi di provenienza, ovvero con le organizzazioni di volontariato iscritte nel Registro di cui all'articolo 52 allo scopo di stipulare convenzioni e accordi per attivare progetti di accoglienza;

iniziative di educazione interculturale; azioni a tutela della cultura e della lingua di origine e lo studio delle lingue straniere più diffuse a livello internazionale.

7. Per le finalità di cui all'articolo 38, comma 7, del testo unico, le istituzioni scolastiche organizzano iniziative di educazione interculturale e provvedono all'istituzione, presso gli organismi deputati all'istruzione e alla formazione in età adulta, di corsi di alfabetizzazione di scuola primaria e secondaria; di corsi di lingua italiana; di percorsi di studio finalizzati al conseguimento del titolo della scuola dell'obbligo; di corsi di studio per il conseguimento del diploma di qualifica o del diploma di scuola secondaria superiore; di corsi di istruzione e formazione del personale e tutte le altre iniziative di studio previste dall'ordinamento vigente. A tal fine le istituzioni scolastiche possono stipulare convenzioni ed accordi nei casi e con le modalità previste dalle disposizioni in vigore.

8. Il Ministro della pubblica istruzione, nell'emanazione della direttiva sulla formazione per l'aggiornamento in servizio del personale ispettivo, direttivo e docente, detta disposizioni per attivare i progetti nazionali e locali sul tema dell'educazione interculturale. Dette iniziative tengono conto delle specifiche realtà nelle quali vivono le istituzioni scolastiche e le comunità degli stranieri al fine di favorire la loro migliore integrazione nella comunità locale.

Il sogno di un viaggio

Abdeillah Balboula

Mediatore linguistico-culturale

«Non è più la mia terra, dove lavoro giorno e notte e alla fine del mese mi rimane una miseria».

«Non è più la mia terra, dove ho studiato per avere un posto di lavoro onesto e alla fine mi sono trovato in fila davanti all'ufficio di collocamento».

«Non è più la mia terra, dove non piove più o raramente».

«Non è più la mia terra, dove io viaggio in bicicletta mentre ci sono quelli che passano un anno in Europa e ritornano con la macchina».

«Non è più la mia terra...».

Erano queste le risposte alla mia domanda: «Perché siete venuti qui?», rivolta durante il primo incontro della comunità araba del Valdarno.

I motivi della partenza erano diversi, ma rimane l'attrazione che ha spesso esercitato l'Occidente sui poveri arabi, offrendo loro una possibile ricchezza.

Poche le cause della partenza, ma tante e profonde le conseguenze.

I figli della comunità araba sono i primi a entrare in relazione diretta con i componenti della società italiana. I figli sono gli ambasciatori della famiglia araba, nel senso che la rappresentano presso il laboratorio sociale per eccellenza: *la scuola*.

Ma possiamo considerare il bambino arabo come il punto di riferimento della sua famiglia? O ancora, questo bambino è capace di resistere alla spinta all'integrazione, vista la grande disponibilità della scuola italiana? Come sono i rap-

porti della famiglia araba con la scuola? È possibile costruire dei rapporti d'amicizia e di cooperazione tra la famiglia araba e la famiglia italiana? Per cercare di rispondere a queste domande con precisione, dobbiamo limitare lo spazio e parlare dell'esperienza del Valdarno.

1. Una scuola nuova

Appena arrivati in Italia, i bambini arabi cominciano a frequentare la scuola. Un ambiente nuovo, una lingua diversa, un sistema scolastico differente. Tutto questo causa al bambino dei sentimenti d'estrema confusione. Occorrono come minimo tre mesi affinché il bambino cominci ad abituarsi al nuovo spazio, così nel frattempo inizia a guardare tutto quello che lo circonda: magari di che colore è il pavimento della scuola o che cosa rappresentano i quadri sulla parete, e così via. È il periodo più delicato per lui, ma se l'insegnante riesce a tenere per mano il nuovo arrivato e lo sveglia con calma dal suo stupore, il bambino riesce a integrarsi meglio nel suo gruppo. Così inizia a ricevere un'istruzione che permette non solo una formazione culturale, ma soprattutto una preparazione per poter comunicare con i suoi nuovi compagni. Ma se, invece, subito dopo l'arrivo dell'alunno, tutti i proiettori s'indirizzano verso di lui, allora c'è il rischio di diminuire l'opportunità di un'eventuale integrazione.

Come nel caso di M., tredici anni, arrivato dal Marocco e iscritto alla scuola media. Il suo insegnante non riusciva a controllare questo fascino che provava quando vedeva un nuovo alunno straniero. Così M. si sentiva ancora più straniero. Era spesso assente, non partecipava mai alle lezioni.

Mi hanno chiamato come mediatore linguistico per parlare con l'alunno, magari in arabo per capire meglio il suo problema. Con le lacrime agli occhi, M. mi ha detto: «Tutti mi guardano, l'insegnante mi chiama spesso alla cattedra, non capisco ancora nulla di italiano...». Il gesto del suo insegnante

te era un gesto nobile senza dubbio, ma l'amore dell'insegnante, come quello dei genitori, deve essere controllato, in questo caso quanto meno nei primi tre mesi dall'arrivo dell'alunno dal paese d'origine. Adesso M. comincia ad assumere un ritmo normale, con la speranza di maggiori possibilità d'integrazione.

2. La mensa

Un altro ostacolo che incontra l'alunno arabo dal primo giorno di scuola è la mensa. In primo luogo, perché l'alimentazione italiana è molto diversa da quella dei paesi arabi, anche se tra le due cucine c'è in comune il buon gusto. In secondo luogo, perché all'alunno arabo di matrice islamica non è permesso mangiare tutti i tipi di carne.

Trovandosi così come fra l'incudine e il martello, l'alunno arabo ha di fronte un vero problema. Ecco perché durante i primi giorni, alla mensa, mangia poco o nulla, soprattutto se non sono presenti nella stessa mensa altri alunni arabi.

Se ci sono altri «compaesani», questi almeno liberano da certi dubbi il bambino, che così inizia a mangiare. Dietro questa paura ci sono anche i genitori. Prima di mandare il bambino per la prima volta a scuola, gli dicono: «Stai attento a mensa, sai che noi musulmani non dobbiamo mangiare la carne di maiale». Molti genitori poi raccomandano ai figli di non mangiare alcun tipo di carne (salvo il pesce) perché non proveniente da un animale macellato secondo il rito islamico. Ecco perché vediamo l'alunno arabo, quando mangia, girare il contenuto del suo piatto in continuazione con la forchetta per verificare se non c'è un pezzetto di carne nel suo piatto.

Un caso particolare è quello di N., tre anni e mezzo, nata in Italia da genitori marocchini e che frequenta la scuola materna a Figline Valdarno. Mi hanno chiamato come mediatore per cercare di capire il suo caso. Durante il pranzo alla mensa N. mangia troppo: dopo aver finito il suo pasto, man-

gia quello di K. (una bambina tunisina). Fortunatamente N. non va a mangiare i pasti di altri compagni, ormai ha capito che lei e K. sono le uniche musulmane alla mensa. «Bisogna dir grazie alla disponibilità di K., se non ci fosse lei alla mensa come farebbe N.? Non avrebbe mai soddisfatto la sua fame!». Scherzavo in questo modo con l'insegnante delle due bambine arabe.

Per capire meglio la situazione sono stato a casa della bambina. N. ha due fratelli e due sorelle. Non c'è una gran differenza di età tra i figli, N. non si sente l'unica figlia a casa, e inoltre la mamma è di nuovo in stato interessante. N. ha paura che la sua infanzia sia in pericolo, soprattutto quando fa la birichina a casa. In quei momenti la madre le mostra il suo pancione e dice: «Questo piccoletto, quando arriverà, sarà più bravo di te!». Forse, è proprio per questo motivo che N. mangia di più anche a casa sua. La bambina cerca disperatamente di colmare con il cibo questo gran vuoto che sente. Alla fine dell'anno scolastico ho saputo che la madre ha abortito. Ci chiediamo se N. comincerà a mangiare di meno quest'anno.

3. *L'ambiente familiare dell'alunno arabo*

La famiglia araba, che vive nel Valdarno, ha lasciato il proprio paese per cercare un futuro migliore, per assicurare il benessere ai suoi figli. Ma la sua esistenza in Italia è condizionata dal basso livello di scolarizzazione dei suoi membri (il padre e la madre), che rende difficile l'acquisizione della cultura del paese ospitante e che ritarda senza dubbio l'integrazione dell'alunno dentro la scuola.

Ma i rapporti tra i vari componenti della famiglia araba sono forti e molto solidali. Il padre ha il ruolo di capofamiglia, una scelta che si è rivelata fallimentare, almeno con i figli, che dopo aver raggiunto un certo livello scolastico, si sentono più potenti del padre, dal momento che solo loro portano la fiamma della conoscenza dentro casa. Il loro com-

pito è quello di dare ma non quello di ricevere assistenza da parte dei genitori.

Quasi la totalità dei genitori nel Valdarno aspetta il ritorno dei figli da scuola per capire il contenuto di una lettera o di un documento. Così i figli hanno acquisito un ruolo importante e precoce: quello di aiutare i loro genitori a risolvere i problemi quotidiani. Per questo motivo (anche se non è l'unico) l'assenza degli alunni arabi da scuola è molto frequente.

Tali situazioni emergono, ad esempio, dai casi che seguono.

N. ha dodici anni, una settimana d'assenza, accompagna la madre in stato interessante dal medico e ai servizi comunali. S. (undici anni), non va mai a scuola il martedì (il giorno che coincide con il mercato settimanale figlinese) per accompagnare la mamma a fare la spesa e a discutere i prezzi con i commercianti.

A., un padre arabo, mi ha detto che i suoi due figli hanno abbandonato molto presto la scuola perché con un'unica busta paga al mese non era possibile soddisfare tutte le richieste quotidiane della famiglia:

Lavorando, hanno la loro indipendenza economica, non hanno più bisogno di me per comprare tutto ciò che desiderano. Guarda caso, ciascuno dei due ha la sua macchina, l'ultimo modello. Guarda la mia, un giorno sì un giorno no dal meccanico. In ogni caso, mi dispiace che i miei figli abbiano abbandonato molto presto la scuola, spero che almeno con mia figlia non succeda così, ora frequenta un liceo linguistico, studia anche l'arabo.

Ma nel Valdarno vi sono tanti di ragazzi che, come i figli di A., hanno scelto la stessa strada.

4. *Le famiglie arabe: il dialogo, i rapporti (le feste...)*

I rapporti familiari nella comunità araba sono molto

stretti. Nei paesi arabi ogni famiglia che decide di fare una festa – in occasione di un matrimonio, per la nascita di un bambino, al ritorno dopo un lungo viaggio ecc. –, per motivi religiosi e tradizionali, nel giorno della festa deve invitare tutte le famiglie del villaggio e possibilmente dei villaggi vicini. Durante un avvenimento del genere tutti si abbracciano, si vogliono bene. In quel giorno tutti i conflitti e i problemi vengono lasciati alle spalle. Così nascono dei rapporti più o meno profondi tra diversi membri del villaggio.

Le famiglie arabe che vivono in Italia hanno bisogno di mantenere fra loro dei buoni rapporti, esiste un legame straordinario. Nel Valdarno, ad esempio, durante ogni evento si trova la presenza collettiva delle famiglie arabe. Visto che quasi l'80% delle donne arabe non conosce la lingua italiana, per loro la festa è una buona occasione per incontrare altre donne, è un momento di svago, un pretesto per farsi belle e per far vedere bei vestiti tradizionali, collane e braccialetti d'oro. Durante quegli incontri, molte volte la comunità araba si divide in due gruppi: quello delle donne e quello degli uomini. Allora si crea l'occasione per fare una chiacchierata più aperta, si discute sulle novità, si può avere anche l'occasione per scambiare qualche esperienza, per risolvere un problema. Per gli analfabeti è il momento giusto per compilare qualche formulario, è l'occasione anche per comprare una macchina usata. Alla fine è l'occasione eccezionale di gustare i buoni piatti tipici arabi.

Come nel caso di O., che è da dieci anni in Italia, vive con la moglie e due bambine. Tutta la famiglia è molto contenta, perché è appena nato un fratellino. Per questo motivo ha organizzato una festa con un centinaio di inviti. Di solito una famiglia non possiede tutto il necessario per preparare una festa del genere. Allora il capofamiglia chiede aiuto alle altre famiglie arabe: chiede cioè utensili, piatti, bicchieri e recipienti. L'altro problema risulta lo spazio di casa che non è sufficiente per organizzare un avvenimento del genere. Per fortuna la proprietaria della casa è stata molto gentile e ha prestato alla famiglia di O. un altro appartamento libero. E

così hanno organizzato due feste: una per gli uomini, l'altra per le donne. Così le donne hanno potuto divertirsi, libere, senza gli sguardi degli uomini. Gli uomini, dal canto loro, hanno potuto scherzare o pregare in tranquillità. Alla festa era presente anche qualche famiglia italiana. Durante la festa non poteva mancare certamente il rito di sgozzare un montone. Nel corso dell'avvenimento bisognava dare un nome al figlio di O. Ora si chiama Mahomed.

5. I rapporti con le famiglie italiane

Nel Corano o negli Hadith del profeta, il vicino di casa deve godere del massimo rispetto, a prescindere dalla sua religione o dalle sue origini. Il profeta Mohamed ha detto: «Lo giuro davanti a Dio, egli non crede! Lo giuro davanti a Dio, egli non crede! Lo giuro davanti a Dio, egli non crede! colui il cui vicino non è al riparo dai suoi misfatti».

Considerando i consigli coranici e quelli del profeta, la famiglia araba s'impegna a mantenere buoni rapporti con i vicini di casa. Nel mondo arabo, quando una famiglia va ad abitare in una nuova casa, tutti gli abitanti – o per lo meno i vicini – portano dei regali e qualche pasto (il pranzo, la cena) ai nuovi inquilini e, così, comincia un rapporto d'amicizia dal primo giorno.

In Italia la cosa è ben diversa. La famiglia araba appena arrivata si aspetta un'accoglienza dalle famiglie italiane, con ansia attende che qualcuno suoni al suo campanello o bussi alla porta, ma questo non accade quasi mai. Le famiglie arabe aspettano anni e anni qualche gesto da parte dei vicini, affinché possano avviare un rapporto d'amicizia. La scarsa conoscenza della lingua italiana, che crea problemi nella comunicazione con gli altri, limita una tale iniziativa da parte della comunità araba.

Ultimamente nel Valdarno, le famiglie arabe sono spesso invitate agli eventi, sia a quelli comunali che a quelli delle associazioni valdarnesi. Lo spazio non sembra più così gigante-

sco. Una tale convivenza è possibile tra la comunità italiana e quella araba nel rispetto e nella conoscenza dei valori culturali e spirituali dell'altro. La presenza dell'altro non è una contaminazione negativa, ma un arricchimento.

Un nuovo orizzonte si apre, pieno di speranza, per rafforzare i rapporti d'amicizia e dare grande energia a quanti si fanno autori di convivenza tra i popoli.

Nella scuola italiana con i miei piccoli connazionali

Ida Harito

Educatrice e mediatrice culturale

1. Quindici anni dalla caduta del Muro di Berlino

Da diversi anni ormai lavoro come mediatrice interculturale con gli alunni figli di immigrati albanesi nelle scuole elementari, medie e superiori della Provincia di Pisa. È per me un'esperienza molto interessante e arricchente incontrare tanti miei più piccoli e più grandi connazionali qui, nell'emigrazione, in circostanze completamente nuove e diverse da quelle precedenti.

Sono già passati circa quindici anni da quando la caduta del Muro di Berlino e quella del comunismo nei paesi dell'Europa dell'Est e dei Balcani causò cambiamenti radicali nell'ambito politico-economico, sociale, culturale e anche psicologico presso quei popoli e, più in generale, presso la grande maggioranza dell'umanità.

Molti erano incuriositi, altri infastiditi da tutto ciò. Comunque diventò ben presto difficile, se non impossibile, rimanere indifferenti. Sempre più si faceva strada la consapevolezza che tali fenomeni non costituivano un evento transitorio, bensì un processo storico irreversibile e che il bacino del Mediterraneo diveniva e sarebbe divenuto per alcuni decenni uno degli epicentri dei grandi movimenti migratori contemporanei diretti dal Sud povero verso il Nord ricco e che l'Italia non solo sarebbe stata porta di ingresso verso altri paesi della Comunità Europea, ma anche essa stessa sarebbe divenuta una delle mete principali di questi movimenti migratori.

Anche il mio paese, l'Albania, come altri paesi balcanici e

non, subì in quel periodo una grande «emorragia umana». La confusione nel paese era totale. Gli albanesi si trovarono improvvisamente davanti a una libertà e a una democrazia fino ad allora sconosciute, che hanno aperto loro nuove e inaspettate prospettive di vita. Questi cambiamenti epocali sono stati vissuti e sofferti in vari modi da tutte le fasce sociali e da tutte le generazioni.

Nel mio paese la dittatura comunista era stata così feroce e oppressiva che nessun politologo o sociologo, anche il più audace, avrebbe potuto prevedere e tanto meno progettare simili rapidissimi mutamenti. Dopo una chiusura paurosa di quasi cinquant'anni tutti desideravano andar via dal paese e tentavano di partire.

Verso dove? Verso l'Occidente tanto sognato e desiderato, che la gente conosceva attraverso i miraggi falsi e accetanti della pubblicità dei media. Secondo le statistiche ufficiali dello stato albanese, dal mio paese è andato via più di un milione di persone. Queste emigravano anzitutto per motivi economici, per cercare una vita migliore e per inseguire nuove e belle prospettive per intere famiglie, in particolare per i loro figli.

Andavano soprattutto in Grecia, in Italia, in altri paesi europei e negli USA.

Di conseguenza anche la scuola italiana da anni si è predisposta ad affrontare questa realtà con l'intento di favorire l'accoglienza e la positiva integrazione nella vita scolastica di alunni di culture diverse, figli e figlie di immigrati.

Anche nella Zona della Valdera, in questi ultimi anni, il numero di alunni albanesi è aumentato ogni anno e, di conseguenza, anche la mediazione culturale con questi bambini funziona regolarmente da sei anni. Dall'anno scolastico 2001/2002 si svolge tramite il progetto «Benvenuti tra noi», finanziato dai Comuni della Valdera e gestito dalla Cooperativa «Il Progetto» e continua con successo in tutte le scuole elementari e medie della zona.

Ma la scuola italiana era sufficientemente preparata per accogliere in maniera adeguata gli alunni stranieri? In questi

quindici anni essa ha attraversato varie fasi e l'accoglienza, così come l'integrazione degli alunni figli di immigrati, si sta trasformando da un'emergenza in un lavoro programmato che sta entrando a far parte della programmazione scolastica.

2. Ogni esperienza di mediazione è diversa dalle altre

All'inizio della mia esperienza ho notato un certo «panico» serpeggiare tra il corpo docente e nelle classi. Qualche volta il fatto che l'alunno straniero avesse una lingua e una cultura proprie veniva considerato in sostanza un elemento di disturbo del processo di apprendimento collettivo e, dunque, possibilmente si cercava di allontanarlo. In tali casi gli insegnanti preferivano che l'alunno/a straniero/a venisse aiutato/a dal mediatore culturale, possibilmente fuori dalla classe.

Ma ci sono anche insegnanti con mentalità più aperta che hanno visto nella presenza di questi bambini un'occasione per riflettere sul concetto di diversità, come uno stimolo per il confronto e il dialogo tra le diverse culture. Questi insegnanti hanno mirato a valorizzare la cultura di provenienza come risorsa aggiuntiva per tutta la classe.

Per fortuna questa seconda modalità di insegnamento ha progressivamente preso il sopravvento sulla prima.

Dalla prima alunna albanese che ho avuto nel mese di settembre del 2000 fino a ora, posso dire che ogni volta è stata un'esperienza nuova e diversa dalla precedente e che non esiste una «ricetta» pronta per ogni situazione.

Quando ho davanti un alunno albanese cerco di capire e sapere quante più notizie è possibile sulle sue origini. Il racconto mi permette di costruire un ponte tra il suo passato (il mondo di appartenenza), il presente (il vissuto della persona nella nuova realtà) e un futuro possibile.

Le varie culture non si presentano come un tutto unitario, ma con specifiche sottoculture fino ad arrivare alla possibilità di individuare per ciascuno una microcultura, intesa

come la cultura di quella specifica persona, diversa da chiunque altro, compresi fratelli e genitori.

Durante la fase dell'accoglienza avviene il primo contatto tra il bambino straniero e la scuola: non solo, ma anche con il nuovo paese d'arrivo. Questa è la fase dove si ricostruisce la sua storia, il suo percorso scolastico, si valuta il grado di comprensione e di apprendimento della L2 e delle altre materie. Durante questa fase viene anche identificata la classe dove verrà inserito e viene elaborato il progetto individualizzato per lui. Questa è una fase delicata, in quanto costituisce il primo impatto del bambino venuto da lontano con la nuova scuola e con i nuovi amici e che per lui rappresenta anche il primo impatto con il paese di arrivo.

È una fase piena di ansia da parte di tutti: del nuovo arrivato, dell'insegnante e della classe. L'ansia dell'insegnante può essere provocata dall'impotenza davanti alle difficoltà linguistiche del bambino giunto da poco e davanti ai problemi di relazione tra lui e il gruppo-classe. Il nuovo arrivato, da parte sua, vive la situazione con ansia, proprio perché non conosce la lingua e le abitudini del nuovo paese e della scuola italiana e trova difficoltà a esprimere i suoi bisogni, i suoi sentimenti, i suoi desideri. In questa fase è molto importante la figura del mediatore madrelingua, che farà da ponte tra il bambino straniero, l'insegnante e il gruppo-classe. Il mediatore collaborerà con l'insegnante durante l'osservazione del bambino neo-arrivato. Aiuterà, inoltre, a risolvere anche i possibili conflitti che possono nascere tra il bambino straniero e il gruppo-classe e a stabilire i rapporti tra il corpo docente e la famiglia del minore, a capire le aspettative e i progetti della famiglia. Infatti, è insieme alla famiglia del minore straniero che si ricostruirà la sua storia.

Inoltre, il mediatore ha il compito di tradurre la modulistica che la scuola mette a disposizione delle famiglie degli alunni: il calendario scolastico, avvisi vari, i documenti richiesti per l'iscrizione.

In questa fase creare un clima rilassante attraverso giochi di gruppo, di socializzazione che favoriscano la conoscenza

reciproca e che si basino sui linguaggi non verbali e su attività ludiche e di scambio, che permettano di comunicare anche senza il bisogno delle parole, aiuta a rilassare tutti.

In una buona accoglienza non possono mancare dei cartelloni nella lingua del bambino straniero con i vocaboli che possono essergli di aiuto in questo primo momento. Utili per fare sentire il bambino a proprio agio sono anche le indicazioni scritte, accanto alla parola in italiano, nella propria lingua. Ad esempio, «mensa», «palestra», «bagno», «aula computer», «attaccapanni» ecc.

Desidero riportare le mie impressioni e la mia esperienza concreta con tre bambine, tre sorelle con le quali ho svolto la mia prima esperienza di mediazione nella scuola elementare. Quando le ho conosciute, erano appena arrivate in Italia. Venivano da un paese di montagna dell'Albania settentrionale, proprio nel cuore delle Alpi albanesi. Per le tre sorelle l'ambiente scolastico che hanno trovato in Italia era completamente diverso rispetto a quello in cui avevano vissuto fino ad allora. Anche alcuni degli atteggiamenti dei compagni e degli insegnanti erano per loro inspiegabili. Ad esempio erano rimaste sbigottite dall'atteggiamento troppo confidenziale che gli alunni usavano con le insegnanti, dando loro del «tu» e chiamandole per nome.

Il primo giorno di mensa è stato per le bambine un'altra grande novità. Questa era per loro la prima volta che mangiavano alla mensa scolastica. Mi confidarono poi che le aveva colpite molto il fatto che diversi alunni non mangiassero: non solo, ma facessero le boccacce disprezzando il cibo.

Un altro aspetto che le disturbava, non essendo abituate, era l'enorme confusione e rumore durante gli intervalli. Gli intervalli erano, tra l'altro, l'occasione in cui era più facile fare amicizia e conoscere meglio gli altri compagni. Nonostante ciò, spesso le due sorelle più grandi durante la ricreazione andavano a trovare quella più piccola e stavano insieme a lei. Sono rimasta molto colpita dalla solidarietà che c'era tra loro e dal forte legame che le univa. Quando mi

parlavano del fratello più piccolo, di due anni, che stava a casa con la madre, i loro occhi brillavano.

Le bambine cercavano di adeguarsi quanto prima alle regole della nuova scuola, di fare amicizia ed essere accettate dal gruppo-classe. Questo era per loro uno sforzo molto grande, se si pensa al cambiamento totale cui erano state sottoposte in così breve tempo.

La sorella più grande, un carattere forte e deciso, ha sofferto molto nei primi tempi del suo inserimento in classe. Le sembrava che i compagni non la considerassero, che la escludessero dai loro giochi e dalla loro compagnia.

Ricordo una volta in cui si era sentita profondamente offesa dai compagni, ma, non potendo rispondere con le parole – non le conosceva –, aveva reagito nell'unico modo che la rendeva paritaria agli altri bambini in questa relazione. Aveva afferrato per la maglia la compagna che l'aveva offesa, l'aveva trascinata e «inchiodata» alla lavagna. Il messaggio era molto chiaro: «Tu devi portarmi rispetto!».

Appena arrivavo la mattina, lei mi confidava subito questo suo malessere, raccontandomi tutti gli episodi in cui si era sentita rifiutata. Ve ne erano alcuni in cui si erano creati dei malintesi a causa della non comprensione linguistica. In quei casi ho mediato tra lei e i compagni, coinvolgendo sempre e comunque le insegnanti. I malintesi in molti casi si sono poi chiariti.

C'erano invece dei fatti che dimostravano in modo chiaro che le due sorelle albanesi erano emarginate dal resto della classe: quando, ad esempio, non venivano invitate ai compleanni dei loro compagni. Anche se non capivano la lingua, vedevano questi biglietti di invito circolare tra tutti i compagni della classe, ma che a loro nessuno offriva. Questo causava alle bambine sofferenza e senso di forte esclusione e frustrazione. L'ho fatto presente all'insegnante, tra l'altro una persona sensibile. Ne abbiamo poi discusso con tutta la classe. I bambini hanno trovato varie scuse per giustificare questo comportamento. In seguito un bambino ha dato a ciascuna delle due sorelle un invito per il suo compleanno.

Questi episodi mi fanno pensare a quanto sia ancora lungo e difficile il percorso da fare per l'integrazione. Mi hanno inoltre fatto riflettere su quanto sia importante coinvolgere anche le famiglie nell'educazione interculturale.

3. *Caratteristiche comuni agli allievi albanesi*

Della mia esperienza come mediatrice nelle scuole a favore degli alunni albanesi, come pure della mia esperienza personale in quanto albanese, voglio sottolineare alcune caratteristiche tipiche di questi allievi. Generalmente l'arrivo in Italia per loro rappresenta uno sconvolgimento di tutto ciò che significava la vita: lasciare la rete familiare (zii, nonni, cugini) e quella sociale (i bambini del vicinato con i quali giocavano per strada); frequentare la scuola; dover stare seduti per ore; ascoltare le maestre; assimilare regole di comunicazione nuove; imparare a leggere e scrivere in una lingua sconosciuta; infine, stare poco con la mamma che qualche volta lavora a turni e qualche volta con orario continuato.

Nella maggior parte dei casi questi bambini provengono dalle campagne dell'Albania centrale e meridionale, anche dalle montagne del Nord e in misura minore dai centri urbani.

Molti di loro hanno vissuto per diversi anni senza la presenza del padre in famiglia: il padre lavorava in Italia. Diversi bambini con i quali ho lavorato mi hanno raccontato di non aver riconosciuto il padre, quando è tornato in Albania dopo alcuni anni di emigrazione in Italia oppure in Grecia. Qualcuno di loro è nato addirittura in assenza del padre. Gli anni trascorsi soli con la madre, con il padre lontano, che tornava a casa quando poteva, hanno lasciato tracce nella psiche dei bambini. Questi anni sono stati per loro caratterizzati dall'attesa di unirsi al padre in Italia, ricchi di immaginazione e curiosità su come sarebbe stata l'Italia, questo paese idealizzato da tanti albanesi. E appena il padre riusciva a

realizzare il ricongiungimento familiare, la famiglia prendeva la via per l'Italia.

I figli degli immigrati albanesi in Italia sono molti e tante e variegata sono le storie che portano con sé. Il loro inserimento nella scuola italiana non sempre avviene con facilità. Ricordo, ad esempio, un bambino di prima elementare che nei primi due mesi della scuola qua, in Italia, piangeva oppure si addormentava in classe. Questi bambini hanno cambiato paese, modo di vita, abitazione, giochi, amici e il primo impatto con l'ambiente italiano per alcuni di loro può essere stato addirittura scioccante.

Ciò accade soprattutto con gli alunni delle prime classi. La maggior parte dei bambini con i quali ho lavorato in questi anni non ha frequentato neanche un giorno di scuola materna in Albania. Le ragioni sono le più varie. Inoltre, l'assenza del padre ha fatto sì che i bambini si «attaccassero» ancora di più alla madre e spesso le madri, spinte dalla tenerezza nei loro confronti, hanno assecondato questo comportamento, pensando così di fare il bene dei figli.

Inoltre, un buon rapporto e uno stretto legame tra la scuola e la famiglia è fondamentale per il successo scolastico dei bambini. Il triangolo scuola-alunno-famiglia costituisce un elemento forte, in cui il non funzionamento anche di una sola componente impedisce il progresso scolastico. Ma se il legame tra scuola e famiglia è importante per gli alunni autoctoni in generale, per gli alunni figli di immigrati esso diventa indispensabile.

In questo insieme di dinamiche il coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica dei bambini stranieri è molto importante e aiuta nel successo scolastico dei propri figli e in direzione di una migliore integrazione. Il seguire, da parte di scuola e famiglia, una comune linea di condotta è senza dubbio produttivo.

Molto spesso, però, questa collaborazione avviene tra mille difficoltà. Al genitore manca l'elemento principale: il mezzo di comunicazione, ossia la competenza nella lingua italiana. Sono tanti i genitori che non conoscono l'italiano,

oppure lo conoscono non sufficientemente da comprendere i messaggi che la scuola trasmette loro. Inoltre, si avverte qualche volta presso di loro anche un atteggiamento di delega nei confronti della scuola. Ciò è dovuto al fatto sopracitato, ovvero che le famiglie vivono in una situazione di isolamento rispetto alle informazioni sulle attività della scuola che non pervengono o pervengono soltanto in italiano.

Altro motivo di difficoltà per alcune di queste famiglie consiste nell'impossibilità di seguire i figli nei compiti e nell'andamento scolastico. Questo perché il padre lavora e torna tardi a casa la sera; la madre può non conoscere bene l'italiano e, pertanto, non è in grado di seguire adeguatamente il figlio durante lo svolgimento dei compiti. Ci sono casi, inoltre, di famiglie monoparentali e, in tal caso, le difficoltà sono ancora maggiori.

Per quanto riguarda la mia esperienza posso dire che l'interesse delle famiglie per un buon andamento scolastico dei figli è molto grande.

Ho soprattutto presente i genitori albanesi e la loro mentalità a questo riguardo. Apprezzano molto l'importanza della scuola e della scolarizzazione dei figli, tanto da collegare il loro successo scolastico con il loro successo nel futuro e nella vita. Tale interesse, però, rimane spesso dentro i confini del desiderio di questi genitori, oppure si manifesta nei loro sforzi per assicurare ai bambini tutta l'attrezzatura scolastica necessaria, il materiale utile alle varie materie, come anche la presenza costante a scuola. Questi genitori – e fra loro soprattutto i padri – lavorano duro e hanno pochissimo tempo libero da dedicare ai figli. A volte manca anche un livello culturale sufficiente per poter insegnare ai figli: tanti genitori arrivano dalle campagne e appartengono a ceti sociali a cui è mancata l'istruzione.

4. Un approccio integrato all'educazione interculturale

Uno strumento per un'accoglienza migliore degli alunni

stranieri è l'attività interculturale, un modo per farli sentire a loro agio e che non dobbiamo limitarci ad attuare solo all'inizio del percorso del bambino, ma anche con il progredire dell'integrazione. La diversità degli alunni viene pertanto considerata una risorsa e un'occasione di crescita per tutti e l'intercultura diventa parte integrante di ogni attività didattica.

In tal senso è fondamentale la scelta dei materiali didattici in vista di un arricchimento della didattica che deve superare il modello tradizionale di tipo monoculturale per aprirsi a un altro di tipo interculturale. A questo proposito merita precisare che l'educazione interculturale riguarda l'intera classe, indipendentemente dal fatto che ci siano o no alunni stranieri. Non intendo qui semplici lezioni su folklore e gastronomia fini a se stesse. Questo tipo di intervento, di cui purtroppo si fa largo uso, non aiuta lo sviluppo di una vera integrazione, limitandosi soltanto ad attività svolte in modo superficiale.

Nell'applicazione di una didattica interculturale il contributo delle persone immigrate è fondamentale, perché possono davvero aiutare i docenti sia a selezionare gli elementi della loro cultura che ritengono opportuno far conoscere sia a porre le basi del lavoro da fare.

Ricordo quando in due quinte elementari e nella scuola media inferiore nell'ora di geografia sui Balcani ho parlato non solo dei Balcani, ma anche dell'Albania. Ho ancora davanti agli occhi l'orgoglio e la soddisfazione degli alunni albanesi di quelle classi.

Il mediatore però, non deve essere soltanto una figura chiamata in momenti di bisogno «acuto», deve piuttosto far parte della programmazione delle attività scolastiche, con idee proprie, possibilmente anche innovative. Deve cioè partecipare alle attività interculturali che vengono svolte all'interno della classe e, perché no, sensibilizzare l'istituzione scolastica affinché assuma sempre più un'ottica di lavoro interculturale.

In generale la problematica interculturale va affrontata in

modo più organizzato da parte della scuola nel suo complesso e non può essere lasciata all'iniziativa dei singoli insegnanti, come invece spesso accade. La scuola si deve attrezzare per rispondere ai bisogni specifici di tutti i suoi alunni. I servizi e le strutture della scuola devono essere integrati con quelli degli Enti Locali e del territorio in modo da permettere ai bambini stranieri l'integrazione scolastica e anche una maggiore e più ampia integrazione nella società.

5. *Identità culturale e bilinguismo*

La presenza di alunni stranieri nella scuola pone non soltanto il problema dell'integrazione, ma anche quello della valorizzazione della lingua e della cultura di origine. La forza di una cultura si manifesta nella sua capacità di accogliere altri mondi e di aprire le menti dei suoi membri e nella loro volontà di cogliere le differenze e di apprezzarle. L'identità di un popolo si costruisce sulla civiltà e sulla cultura. Il mantenimento della cultura e della lingua madre dà alla dignità di una persona grandi dimensioni.

Pertanto, è importante che la scuola favorisca e sostenga il bilinguismo senza considerarlo di intralcio al rapido apprendimento dell'italiano da parte degli alunni stranieri. Anzi, è da considerarsi come un'enorme risorsa, perché permette all'alunno straniero di conservare la propria lingua materna, che è parte inscindibile del suo essere se stesso. Il bilinguismo, inoltre, permette al bambino di sviluppare la logica dell'astrazione in modo più completo e lo aiuta nello sviluppare le capacità linguistiche più avanzate anche nella L2. Sarebbe ottimale che la scuola tutelasse il bilinguismo inserendolo nei suoi programmi. La scuola, cioè, deve organizzarsi per il mantenimento e la valorizzazione della lingua d'origine.

La lingua materna è «la lingua delle carezze», è come l'acqua e l'aria di cui non possiamo fare a meno. All'inizio di ogni mio intervento invito i bambini albanesi a leggere in al-

banese, fornendo loro dei libri adatti alla loro età. Generalmente leggono bene, ma dispiace vedere che in poche settimane perdono la capacità di leggere bene nella loro lingua a causa dell'interferenza con quella italiana, iniziando a dimenticare alcune lettere caratteristiche dell'albanese che non sono presenti nell'alfabeto italiano. Si trovano nella fase in cui non sanno leggere bene in italiano e leggono male anche in albanese. Una migliore padronanza della lingua madre sarebbe per i bambini albanesi rassicurante sul piano affettivo, sociale e linguistico.

Per questo vanno acquistati testi di intercultura, testi bilingui in lingua di provenienza e in L2, libri della letteratura del paese d'origine, vocabolari, video, racconti e cd-rom idonei.

Una padronanza perfetta della lingua madre aiuta il bambino a imparare più facilmente e in modo corretto la lingua italiana. Gli alunni albanesi che conoscono bene la grammatica albanese e che hanno un vocabolario ricco nella loro lingua saranno molto bravi anche in italiano.

Ma come si sente il bambino in mezzo alle due culture? Come vive la cultura di appartenenza? Questa lo può far sentire in certi casi ancora più diverso e straniero?

Per quanto riguarda i bambini albanesi, la mia esperienza mi porta a sostenere che talvolta si vergognano della loro cultura e cercano di parlare soltanto in italiano e di rimuovere la propria lingua madre. Sono a conoscenza di casi in cui i bambini albanesi cercano di parlare anche a casa con i propri familiari in italiano, rischiando così di non acquisire bene nessuna delle due lingue e, inoltre, di dimenticare le loro origini. Questo fatto dipende anche dai cambiamenti politici, economici, sociali e psicologici che sono avvenuti in Albania negli ultimi tredici anni. L'Albania si è trovata improvvisamente davanti a una «democrazia» alla quale gli albanesi non erano preparati. Il passaggio da una dittatura delle più feroci nell'Europa dell'Est a un'anarchia totale ha causato traumi profondi. Una parte del popolo è arrivata addirittura a negare la propria origine, la propria lingua, le proprie tradizioni.

C'è il rischio che i bambini e i giovani vivano in una situazione scissa, per cui non si identificano più con il paese e con la cultura di origine, ma non si sentono inseriti e accettati neanche dalla società italiana nella quale, per altri versi, non si riconoscono.

Per evitare che questo accada, servono normative idonee e risorse adeguate, ma anche sensibilità e soprattutto aperture culturali e intellettuali tali da saper valorizzare il bagaglio dei minori stranieri e anche quello dei loro contesti d'origine in una prospettiva di trasformazione socioculturale ed educativa in cui entrambe le parti si conoscano.

Un bellissimo esempio e un caso unico in questo senso sono gli Arbëreshë, gli albanesi d'Italia. Costoro sono sbarcati sulle coste italiane nel XV secolo, quando l'Albania è caduta sotto l'occupazione ottomana. Gli Arbëreshë si sono stanziati in quarantuno Comuni e quattro frazioni in Abruzzo, Campania, Puglia, Basilicata e soprattutto Calabria e Sicilia. Discendono da comunità emigrate dall'Albania in varie ondate fra la metà del XV secolo e la metà del XVIII secolo.

In epoca contemporanea gli Arbëreshë hanno partecipato attivamente ai movimenti risorgimentali italiani, in particolare mazziniani e garibaldini, dimostrando di saper cogliere, attraverso i loro intellettuali, le spinte al rinnovamento che anche in Italia venivano manifestandosi. Hanno saputo mantenere le abitudini, le tradizioni, la lingua, il folclore della madrepatria, anche a distanza di cinque-sei secoli. Nelle comunità Arbëreshë si continua a parlare soltanto in albanese, l'albanese dei loro antenati, che essi hanno continuato a trasmettere, oralmente, con amore a figli e nipoti.

La seconda generazione – come vengono chiamati i figli degli immigrati nati in Italia – nel futuro sarà portatrice di problematiche e contraddizioni nuove che anche le istituzioni dovranno affrontare per tempo e con lungimiranza.

Sicuramente dovremo lavorare perché essi non perdano le loro radici culturali, non dimentichino le loro tradizioni e la loro lingua, perché l'essere cittadini di un'altra nazione

non significhi diventare uomini senza storia, cultura, radici, tradizioni.

Dall'altra parte, l'integrazione nel paese di immigrazione significherà sempre di più, per questi ragazzi, accedere a percorsi formativi, culturali, lavorativi uguali a quelli dei ragazzi autoctoni.

Ma a ciò corrisponderanno uguali diritti, opportunità, gratificazioni, ruoli sociali?

In questa prospettiva, quindi, anche il ruolo del mediatore culturale può arricchirsi e modificarsi. Non solo come figura di emergenza, ma anche come pianificatore di interventi che mantengano un ponte con la società e la cultura di origine, e soprattutto come facilitatore di opportunità e veicolo di pari diritti e pari dignità tra individui che vivono a pieno titolo nella società.

Laboratorio di italiano come lingua seconda: la storia di una relazione

Angela Sassolini

Facilitatrice linguistica

In questo saggio riporto la mia esperienza di facilitatrice linguistica con bambini e ragazzi stranieri in alcune scuole del Valdarno, nell'ambito di un progetto promosso dagli enti locali (progetto ALISEI) e volto all'inserimento di questi alunni nella scuola.

Il progetto, che ha preso avvio da alcuni anni, prevede tra le sue attività la formazione per gli insegnanti e i facilitatori linguistici, la realizzazione di un laboratorio linguistico, l'attivazione di un servizio di mediazione linguistico-culturale.

Mi soffermerò qui in particolare sulla seconda di queste attività, che ho svolto dopo aver seguito una formazione in merito.

La formazione è un requisito fondamentale che necessita di continui aggiornamenti. Credo che tutti, a prescindere dall'attività svolta, dovrebbero continuamente studiare, approfondire, autovalutarsi e confrontarsi, in un processo di crescita che dura tutta la vita.

Per questo ho deciso di prendere parte al corso di formazione organizzato dall'IRRE Toscana sulla didattica dell'italiano come L2: per conoscere aspetti sulla lingua seconda che mi erano ignoti, per avere consigli da chi è più esperto di me, per acquisire competenze utili per insegnare la L2, per confrontarmi con altre persone, per sentirmi più aperta, ricca e matura, non solo a livello di conoscenze, ma anche a livello di emozioni, mentalità e comportamenti. Sono tutte opportunità che non propongono soltanto cosa fare, ma anche e soprattutto come essere.

Oltre che per la mia crescita personale, il corso mi è sta-

to di grande utilità per il lavoro che ho svolto con due bambini stranieri. È una delle attività promosse e inserite all'interno del progetto ALISEI e prevede ore di laboratorio realizzate da mediatori e/o facilitatori linguistici e interculturali.

Grazie agli incontri del corso di formazione, il contatto con gli allievi stranieri e la consultazione di vari testi che si occupano di glottodidattica ho potuto constatare che sono due le motivazioni alla base dell'apprendimento di una lingua: il bisogno e il piacere (Cartura, 2000).

La prima è una motivazione ovvia, per cui basta rendersi conto che gli studenti mirano a una padronanza strumentale dell'italiano da usare nel contesto extrascolastico in cui desiderano inserirsi (la cosiddetta BICS, Basic Interpersonal Skill). Questo stesso bisogno porta, di solito, al «comunicare comunque», senza badare alla correttezza della forma, perché quello che importa è che passi il contenuto.

Tale acquisizione linguistica non è però sufficiente per la scuola, dove serve anche la CALP, Cognitive and Academic Language Proficiency nell'italiano delle varie discipline¹. Spesso l'immigrato, pur cavandosela nelle varie situazioni comunicative, rimane tutta la vita a un livello di inferiorità linguistica e culturale rispetto all'italiano: non riesce a fare prontamente una battuta, non sa capire bene quello che gli altri dicono, è deriso per i suoi errori ecc. Questo crea frustrazione e disagio nell'allievo, che tende a isolarsi.

Mi è capitato spesso di osservare ragazzi stranieri emarginati dalla propria classe, in quanto vengono identificati non per ciò che hanno e sono, ma piuttosto per ciò che li allontana e differenzia dagli altri.

Per questo il piacere che motiva l'acquisizione di una lingua non è così automatico: ha bisogno di essere supportato e

¹ La distinzione, estremamente rilevante ai fini didattici, tra BICS e CALP è stata introdotta per la prima volta da Cummins. Per approfondimenti cfr. J. Cummins, *Empowering minority students*, Sacramento, California Association for Bilingual Education, 1989.

incoraggiato dagli altri, in particolare dai docenti, dai mediatori, dai facilitatori linguistici e culturali ecc.

Il corso da me tenuto in qualità di facilitatrice dell'apprendimento ha avuto una durata di venti ore, con lo scopo di affinare le capacità linguistiche di A., un ragazzo marocchino che ha frequentato la prima media a Reggello, e di sua sorella L., che ha concluso il quinto anno della scuola primaria a Vaggio.

I due allievi hanno seguito fino alla fine di gennaio un percorso di accoglienza realizzato da un mediatore linguistico marocchino molto competente, esperienza fondamentale per un primo orientamento nella scuola e nelle relazioni con compagni e docenti. Io ho collegato a questo percorso svolto il mio *laboratorio di pronto soccorso linguistico*, che ha previsto venti ore, suddivise in tredici incontri settimanali di un'ora e mezzo ciascuno.

Le finalità del laboratorio sono eminentemente di tipo linguistico, ma credo che non debbano mancare finalità di tipo interculturale, in quanto promuovono atteggiamenti e stili di vita che sono necessari per un'integrazione, una convivenza e una socializzazione positive. In quanto segue, illustro sinteticamente ciò che ha costituito sia gli obiettivi sia i materiali che i metodi del suddetto laboratorio.

Le FINALITÀ INTERCULTURALI che mi sono poste con questo laboratorio sono state:

- considerare la persona che si ha di fronte come una ricchezza, quindi non solo guardando alle sue caratteristiche evidenti e immediate, ma anche alla sua dimensione più profonda, che è comune a tutti gli uomini;
- conoscere e interagire con l'«altro», che può stimolarci e arricchirci;
- abbandonare la visione etnocentrica a favore di una pluricentrica della realtà.

Gli OBIETTIVI SPECIFICI che ho ritenuto importante raggiungere con L. e A., invece, sono stati:

- apprendere il lessico e approfondire le strutture linguistiche legate a situazioni comunicative quotidiane;

- svolgere attività in cui la competenza linguistica non condizioni il successo delle stesse;
- valorizzare elementi della lingua e cultura d'origine e del vissuto personale dei due fratelli;
- acquisire competenze extralinguistiche proprie del nuovo contesto linguistico e culturale.

Fare un laboratorio ponendosi tali obiettivi non è semplice: è necessario organizzarsi, lavorare insieme, comunicare bene, usare vari strumenti, assumersi delle responsabilità.

Inoltre, le attività e i tempi devono essere elastici, variabili, organizzati non tanto in base al programma da svolgere, quanto in base ai soggetti che si hanno davanti, alla loro età, cultura e lingua d'origine, esigenze, stili e tempi di apprendimento ecc.².

Ho potuto constatare io stessa la verità di questi principi ogni volta che L. e A. (ma lo stesso si può dire delle ragazze che ho seguito durante il tirocinio) mi hanno «costretto» a modificare l'attività preparata per loro, perché poco adatta e non rispondente alle esigenze che avevano in quel momento.

A livello di CONTENUTI, pensando ad A. e L., ho individuato alcuni nuclei tematici che mi sembravano fondamentali, in quanto regolano la loro vita e permettono di far vivere intensamente l'incontro, lo scontro, il confronto con il «diverso da sé». I nuclei tematici affrontati sono stati:

– *la scuola*

- comprendere il modo in cui la si vive, le difficoltà incontrate e le relazioni che si instaurano;
- confrontare la scuola italiana con quella del Marocco e di altri paesi;

² Cfr. F. Caon, B. D'Annunzio, *Il laboratorio di italiano in lingua seconda*, in: M.C. Luise: *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi*, Perugia, Guerra, 2000, pp. 144-165. Il testo, che si occupa appunto di come organizzare tempi, spazi e attività di laboratorio, mi è stato veramente utile sia per capire le finalità e le tipologie del laboratorio stesso sia per prepararlo nel migliore dei modi.

- riflettere sul significato di gesti e parole, spazi e tempi del mondo scolastico;
- *la natura*
- capire l'importanza di osservare ciò che ci circonda;
- venire a conoscenza di miti e leggende che parlano della creazione del mondo;
- comprendere il ciclo delle stagioni;
- osservare le piante che ci circondano e confrontarle con quelle del paese d'origine;
- conoscere la quantità, la diversità, l'utilità degli animali;
- provare a fare un esperimento con semi, vaschetta, acqua e terra;
- *la comunicazione*
- capire che, prima di essere parola, l'incontro con l'altro è fatto di sguardi, movimenti del volto: l'importanza di riscoprire il linguaggio del corpo;
- comprendere che comunicare non significa soltanto apprendere tutte le lingue, bensì trovare un'intesa per capirsi;
- imparare i segni di comunicazione usati da alcuni popoli e tribù, guardando a differenze e somiglianze con quelli della propria lingua;
- l'alfabeto, i suoni, la scrittura della lingua italiana: identificare e conoscere le difficoltà, gli errori e i problemi che più emergono nell'apprendimento di essa;
- *storie e fiabe dal mondo*
- lettura, sia in lingua araba che in lingua italiana, con successivi approfondimenti su lavoro, su alcune fiabe e storie (in particolare, su quelle di Giufà, un personaggio «ponte» tra più culture);
- scoprire come, attraverso le fiabe, si possono conoscere le caratteristiche e le differenze che connotano i vari gruppi, paesi e modi di vivere;
- operare confronti tra le lingue e gli alfabeti.

È fondamentale l'allestimento di uno SPAZIO che possa funzionare sia come luogo di accoglienza sia come luogo di apprendimento, un ambiente confortevole e familiare. Nel nostro caso, il laboratorio si è svolto in una stanza specifica,

che funge da biblioteca scolastica. È una stanza particolarmente confacente allo scopo, in quanto vi si trovano appese alle pareti carte geografiche, immagini e fotografie di vari luoghi del mondo. Viene quindi reso visibile, e anzi accettato e valorizzato, il legame con le proprie origini. Ci sono inoltre scaffali con una grande quantità di libri, che spaziano dalla storia alla geografia, dalla fiaba all'avventura, dalla scienza alla natura. Si tratta di libri facilmente consultabili, ricchi di immagini e di spiegazioni, che si rivelano particolarmente utili durante le attività di laboratorio.

I TESTI che ho utilizzato durante il laboratorio sono stati:

- Maddii L. (2001): *Dire, Fare, Comunicare*. Gussago: Vannini;
- Giornelli G., Maioli A. (2003): *Educazione linguistica interculturale. Esplorare le basi della comunicazione non verbale, orale e scritta*. Trento: Erickson;
- Ibba A., Aluan O. (2002): *Oltre l'orizzonte*. Firenze: Fatatrac S.R.L.;
- Carrer C. (2004): *Giufà*. Roma: Sinnos.

Dopo aver partecipato all'ultimo incontro condotto dal mediatore linguistico, così da poter conoscere, in sua presenza, i due fratelli, rendermi conto del loro livello di apprendimento in italiano L2 e sapere quello che avevano fatto fino ad allora, ho iniziato il mio laboratorio la settimana successiva, il 3 febbraio 2005. Di seguito espongo brevemente le attività del percorso:

I incontro

A. e L. hanno letto, alternandosi, il racconto di una bambina cinese sull'organizzazione della scuola nel suo paese di origine. Dopo la lettura, avvenuta senza grandi difficoltà, mi hanno esposto, in modo semplice e conciso, il senso generale del testo. Dopo aver loro spiegato il significato delle parole che non conoscevano («canzone», «cortile», «pranzo» confuso con «colazione»), le hanno scritte in un quaderno, sia in italiano sia in arabo. Ogni parola sconosciuta che avrebbero incontrato sarebbe andata ad aggiungersi a questa sorta di

«vocabolario essenziale», per divenire familiare e, alla fine, appresa. Hanno poi completato una scheda riguardo alle caratteristiche della scuola cinese (orari, numero degli alunni, ricreazioni e pause, materie ecc.), ricercando le informazioni nel racconto della bambina Lili. È stato divertente notare come alcuni aspetti siano completamente diversi nel sistema organizzativo scolastico tra i vari paesi e come altri invece siano pressoché uguali. Abbiamo poi ripetuto il lavoro, leggendo e analizzando il racconto sulla scuola che adesso la bimba frequenta in Italia, mettendo in luce le differenze con quella frequentata in Cina.

II incontro

Ricollegandomi all'attività del primo incontro, ho portato alcune schede con semplici esercizi (cerchiare la parola nascosta tra tante; individuare, tra molte sillabe, quella giusta per comporre una determinata parola; completare una frase, unire con una freccia le parole ai disegni corrispondenti ecc.) inerenti attività e oggetti della scuola. A. e L. cercavano poi nella stanza o, eventualmente, nella scuola, gli oggetti incontrati nella lettura e li appoggiavano sul tavolo per spiegarne usi e funzioni. Hanno poi compilato una scheda mettendo in luce differenze e affinità di orari, lezioni, materie, compiti, insegnanti, compagni ecc. tra la scuola che frequentano adesso in Italia e quella frequentata in Marocco. A. ha fatto notare che la cosa che più lo ha sorpreso, entrando in una classe italiana, è stata il numero di alunni (una ventina circa) molto ridotto rispetto a quello degli scolari di una classe in Marocco (possono arrivare anche a quaranta). Nonostante le classi più numerose, però, c'è più silenzio, ordine e rispetto per i docenti.

III incontro

Dopo sollecitazioni, visioni di immagini, brainstorming e una lunga discussione riguardo alle attività, le decisioni, le preferenze, i compiti del loro quotidiano, A. e L. hanno composto un breve racconto intitolato: «La mia giornata è...», individuando poi nel testo le parole più significative e trascrivendole anche in arabo. Dopo aver scelto, tra quelle ri-

portate nel racconto, una delle attività svolte abitualmente, l'hanno riprodotta tramite un disegno. Gli ultimi trenta minuti hanno compilato due colonne intitolate «mi piace»-«non mi piace», elencando le attività e le cose che fanno parte del loro quotidiano e motivando per ciascuna di esse la scelta dell'una o dell'altra colonna. Avendo preferenze e gusti diversi, i due fratelli si sono spontaneamente confrontati, cercando di giustificare le proprie scelte. Solo alla fine, sono riusciti anche a non criticare, ma addirittura a valorizzare quelle dell'altro/a.

IV incontro

Abbiamo iniziato l'incontro, facendo una passeggiata all'interno della scuola. L. e A., indicando gli oggetti, li hanno nominati, spiegandone usi e funzioni. Sono intervenuta solo nei casi in cui avevano perplessità («mappamondo» era per loro una parola sconosciuta, così come «scaffale» e «attaccapanni»). Siamo tornati in aula e, dopo aver riportato sul quaderno le parole sconosciute, scrivendole nelle due lingue, abbiamo cercato di mettere in luce le principali differenze e analogie strutturali della scuola italiana e della scuola marocchina. Per fare questo, si sono esercitati nell'uso di «c'è»-«non c'è», «ci sono»-«non ci sono». Infine hanno riordinato delle frasi, relative al mondo scolastico, i cui elementi erano posti in ordine sparso.

V incontro

Con questo quinto incontro, abbiamo affrontato un nuovo nucleo tematico: quello relativo alla natura, alla creazione del mondo, agli animali e alle piante. Prima di tutto A. e L. hanno osservato alcune immagini ritraenti elementi della natura (alberi, fiori, rocce, funghi, boschi, fiumi ecc.) e dell'ambiente circostante (paesi, città, strade, case ecc.), li hanno nominati e hanno spiegato a che cosa servono. L. ha spontaneamente osservato che le case del Marocco sono diverse da quelle italiane, perché non hanno il tetto spiovente, ma piatto, mentre suo fratello ha evidenziato la sua difficoltà a passare da una città come Casablanca a un piccolo paese qual è Vaggio. Da qui sono emerse considerazioni sul si-

gnificato di vivere in un condominio o in una casa indipendente, in montagna, vicino al mare o in campagna, in una città o in un paese, in una zona fredda o in una zona calda ecc. Dopo averne parlato, A. e L. hanno rappresentato con un disegno, seguito da didascalia, il luogo in cui abitano e quello in cui vorrebbero abitare, spiegandone il perché.

VI incontro

Abbiamo iniziato con la lettura di un testo (da me precedentemente semplificato) sulla creazione del mondo, trovando poi le parole chiave. Di queste L. e A. hanno fatto il disegno, hanno trovato parole simili e parole contrarie, hanno composto un altro breve testo a fantasia. Durante l'attività, è emerso che conoscevano anche altre storie circa la creazione del mondo, raccontate dai nonni o imparate a scuola, e questo ha permesso di capire come ogni civiltà abbia le sue leggende e i suoi miti. A., che ha difficoltà con i verbi, ha coniugato quelli del racconto al presente indicativo, mentre L. ha portato i nomi della storia dal singolare al plurale e viceversa.

VII incontro

In questa occasione ho cercato di stimolare una conoscenza della natura in modo più diretto, tramite un piccolo esperimento. Ho portato due piccoli vasi, un contenitore pieno di terra e una bustina di semi di viole. Dopo aver parlato con A. e L. sulla quantità di fiori e piante che ci circondano, sulle differenze che si riscontrano tra la vegetazione qui in Italia e quella in Marocco e su quali siano le piante che preferiscono e perché ecc., ci siamo tirati su le maniche e abbiamo iniziato a lavorare. I bambini hanno messo molto impegno nel riempire i vasi con la terra, poi hanno preso due semi ciascuno e li hanno seminati nei vasi. Sono corsi al lavandino per prendere un po' d'acqua e, con quella, hanno bagnato la terra. Poi, per distinguere i due vasi, hanno applicato su di essi un foglietto con il loro nome.

VIII incontro

L'idea che avevo era quella di affrontare la tematica della comunicazione, ma appena sono arrivata, ho dovuto cambia-

re i programmi. L., infatti, ha voluto raccontarmi che nel suo vasino, a cui aveva accuratamente badato annaffiandolo e tenendolo al sole, erano spuntate delle foglioline. A. non aveva ottenuto lo stesso risultato ed era piuttosto arrabbiato. Questo ha dato il via a una discussione sulla cura che l'uomo deve avere nei confronti della natura e su come spesso, invece, si abbiano solo noncuranza e distruzione. Atlante alla mano, abbiamo cercato quali fossero i deserti e le foreste più grandi del mondo, ponendo in rilievo le caratteristiche di essi. Abbiamo poi usato un testo di geografia che trattava specificatamente degli animali che popolano la Terra: L. e A. hanno osservato quelli che erano loro familiari o che avevano visto e posseduto in Marocco. Alla fine, i due fratelli hanno scritto un piccolo testo su quali siano gli animali che popolano gli ambienti più freddi e più caldi della terra.

IX incontro

Con questo incontro abbiamo iniziato ad affrontare un tema particolarmente interessante e stimolante: quello della comunicazione. Per prima cosa, ho mostrato ai due fratelli alcuni gesti ed espressioni del corpo che, in Italia, hanno un significato ben preciso (il pollice alzato per dire «va bene», l'occhiolino per indicare complicità, la stretta di mano in segno di saluto, di stipulazione di un patto, di cordialità ecc.) e loro mi hanno mostrato quelli usati in Marocco. Questo ha stimolato la discussione su come non sia scontato usare atteggiamenti e parole, perché in base ai contesti e alle culture possono avere o meno un particolare significato. Ho scelto di affrontare il tema della comunicazione iniziando dal linguaggio degli occhi, perché è uno dei più immediati, capace di rivelare lo stato d'animo, il carattere, quello che è successo. Ho mostrato ai due bambini un disegno ritraente vari personaggi. Ho chiesto loro di immaginare e scrivere che sentimenti potessero esprimere gli occhi di ciascuno di essi. È stato interessante notare come L. e A. abbiano scritto cose diverse, per questo è importante non considerare soltanto le differenze tra cultura e cultura, ma anche quelle tra indivi-

duo e individuo. Svolto questo compito, hanno scelto il personaggio che più piaceva loro, lo hanno disegnato e hanno inventato una storia su di esso, spiegando il motivo dell'espressione dei suoi occhi.

X incontro

Ho portato ai due fratelli una storia che pone l'attenzione sui gesti che i bambini fanno tutti i giorni, raccontando di una giornata qualsiasi di un ragazzino italiano, dal momento in cui si alza, al momento in cui va a dormire. Dopo aver letto la storia, abbiamo riflettuto sul fatto che esistono gesti ed espressioni del viso riconducibili a un «linguaggio universale», comune a tutti gli uomini, mentre altri appartengono solo ad alcune culture. I due bambini hanno risposto, prima a voce, poi sul quaderno, a queste domande:

- Quali azioni del protagonista della storia fate anche voi?
- A scuola vi è mai capitato di comunicare di nascosto?
- Utilizzate un alfabeto muto?

In seguito – e solo a questo punto hanno chiesto il mio aiuto – hanno diviso la storia in varie sequenze, le hanno riprodotte con un disegno e hanno trovato per ciascuna di esse le parole chiave.

XI incontro

Questa volta ci siamo soffermati sui segnali degli indiani. Quelli che vivevano nelle pianure del Nord America usavano diverse forme di comunicazione non verbale. Il cosiddetto «linguaggio delle tracce» per loro era una necessità vitale, perché molte tribù vivevano isolate in un territorio vastissimo. Ho portato a L. e A. delle immagini che mostrano alcuni dei segnali che gli indiani lasciavano (i sassi posti uno sull'altro in modo particolare per indicare la direzione, un ramo spezzato per mostrare la strada giusta, fasci d'erba legati per indicare pericolo ecc.). In base a tali tracce, i due bambini hanno inventato una storia e l'hanno poi illustrata con un disegno sul quaderno. Dopo aver osservato altre immagini che riproducevano alcuni gesti, abbiamo provato a rifarli in laboratorio cercando di scoprirne il senso. In seguito, ci siamo

divertiti a inventare un nostro codice segreto per comunicare con i gesti.

XII incontro

È stato l'ultimo giorno di laboratorio con i due fratelli insieme, per questo, dopo il laboratorio, ho passato un po' di tempo con L. e A. fuori dalla scuola. Ci siamo soffermati di fronte ai vari edifici, individuandone le funzioni, indicando da chi sono frequentati, confrontandoli con quelli presenti in Marocco. Ci siamo poi seduti su una panchina dei giardini pubblici e abbiamo nominato i fiori, gli alberi e gli animali lì intorno. Avevo portato un libro che raccoglie alcune storielle su Giufà: un personaggio tipico del mondo arabo, un vagabondo briccone che, a forza di girare il mondo e passare da molti paesi (tra cui l'Italia, approdando in Sicilia), si ritrova ad avere tanti nomi diversi. I due fratelli hanno letto, alternandosi, il testo in italiano e il corrispettivo testo a fronte in arabo e si sono divertiti molto. Infine, abbiamo provato a individuare quelle fiabe, racconti, filastrocche che sono presenti sia in Italia che in Marocco, evidenziando gli elementi caratteristici di uno dei due paesi e quelli trasversali a entrambi.

XIII e XIV incontro

Questa volta, così come quella successiva, abbiamo pensato fosse molto utile e bello trasportare il laboratorio in classe di A. L'insegnante di lingua aveva infatti espresso il suo desiderio di coinvolgere anche gli altri alunni, compagni del bambino, da qui la decisione di un piccolo laboratorio interculturale di tre ore (due incontri di un'ora e mezzo), condotto dal mediatore linguistico-culturale di lingua araba e dalla sottoscritta. Abbiamo pensato fosse molto stimolante e arricchente un lavoro sulle grafie araba e italiana.

Arrivati in classe, A. ci ha presentati ai suoi compagni, poi ho introdotto quello che avremmo fatto con loro. Ho parlato brevemente dell'evoluzione della scrittura italiana, a partire dalle lettere romane, passando poi all'unciale, che ha contribuito alla formazione del carattere carolingio per arrivare così al gotico.

Mentre io spiegavo le regole dei vari tipi di scrittura,

scrivevo le lettere alla lavagna e i ragazzi li copiavano sul loro quaderno.

Dopo di me, ha preso la parola il mediatore, che ha insegnato loro le prime quattro lettere dell'alfabeto arabo:

a-â/alif = ا

b/bâ' = ب

t/tâ' = ت

y-î/yâ' = ي

La volta successiva il mediatore e io abbiamo fatto scrivere agli alunni sui fogli dell'album da disegno, il loro nome, sia nei vari tipi di scrittura italiani, sia in arabo. È stato molto forte l'entusiasmo di ognuno di loro e, soprattutto, è stato interessante vedere come A. fosse, per una volta, al centro dell'attenzione. I suoi compagni, infatti, gli chiedevano informazioni, volevano avere chiarimenti e sapere se avevano scritto nel modo giusto.

È stato molto bello notare come la relazione instaurata con i due fratelli sia cambiata con il tempo, rafforzandosi sempre di più. All'inizio L. era molto silenziosa e riservata, mentre A. aveva per me un rispetto quasi reverenziale. L'esperienza del tirocinio mi aveva insegnato che ogni persona, soprattutto se proviene da una realtà così diversa dalla nostra, ha esigenze affettive, caratteristiche psicologiche, modalità relazionali, nonché tempi e stili di apprendimento molto diversi. Per questo ho cercato di capire fin da subito quali erano i bisogni dei due ragazzi, la loro storia, le loro caratteristiche, con giochi, domande e attività, senza però accelerare i tempi. Ho cercato di rispondere alle loro richieste, di osservare ogni piccolo cambiamento, di capire il perché di certi problemi emersi, di ascoltare con attenzione e di avere molta pazienza. Loro sono stati estremamente partecipi e, a

poco a poco, dalla riservatezza c'è stato un graduale passaggio che ha sconfinato in una grande apertura: L. e A. mi hanno chiesto consigli, ma hanno fatto sempre più domande sia sulla lingua sia sull'Italia e sulle sue usanze, mi hanno raccontato del Marocco e della loro vita prima di arrivare in Italia.

Per questo il laboratorio è stato veramente positivo e stimolante per me. Era la prima volta che svolgevo questo tipo di lavoro e sono rimasta davvero soddisfatta: credevo di dover spendere tempo, energie e idee, ma mi sono trovata più ricca di prima. Ho insegnato italiano, ma al tempo stesso ho imparato alcune lettere e parole arabe; ho parlato dell'Italia, dei suoi costumi e delle sue tradizioni, e sono venuta a conoscenza dello stile di vita e dei riti del Marocco; ho preparato il laboratorio, progettandolo e pianificandolo con precisione, e mi sono resa conto che i progetti si evolvono e cambiano con il passare del tempo e, soprattutto, in base a chi si ha di fronte, alle sue esigenze e particolarità. È stata un'esperienza che spero di poter ripetere, perché il contatto e la relazione con l'altro, specialmente se di cultura, lingua e mentalità diverse, è una ricchezza per entrambi.

Bibliografia

- Bettinelli E.G., Favaro G. (2001): *Anche in italiano. Schede di lingua italiana per bambini stranieri*. Bologna: Nicola Milano.
- Caon F., D'Annunzio B. (2000): Il laboratorio di italiano lingua seconda. In: M.C. Luise: *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi*. Perugia: Guerra, pp. 144-165.
- Carrer C. (2004): *Giufà*. Roma: Sinnos.
- Cartura M. (2000): Gli immigrati e la motivazione. In: R. Dolci, P. Celentin: *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci, pp. 163-165.
- Cummins J. (1989): *Empowering minority students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Dolci R., Celentin P. (a cura di): *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci.

- Favaro G. (2004): *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Milano: La Nuova Italia.
- Giornelli G., Maioli A. (2003): *Educazione linguistica interculturale. Esplorare le basi della comunicazione non verbale, orale e scritta*. Trento: Erikson.
- Ibba A., Aluan O. (2002): *Oltre l'orizzonte*. Firenze: Fatatrac.
- Luise M.C. (a cura di) (2000): *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi*. Perugia: Guerra.
- Maddii L. (2001): *Dire, fare, comunicare*. Gussago-Bergamo: Vannini.
- Milanesi A., Luatti L. (2002): *Tra memoria e progetto. Bambini e famiglie tra due culture*. Arezzo: UCODEP.
- Silva C. (2004): *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*. Milano: Unicopli.
- Vaccarelli A. (2001): *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*. Pisa: ETS.

Bibliografia ragionata sull'educazione interculturale

a cura di Clara Silva

Teoria dell'educazione interculturale

- AA.VV. (1992): *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*. XXX Convegno di Scholé. Brescia: La Scuola.
- AA.VV. (1997): *Cultura, culture, dinamiche sociali, educazione interculturale*. Atti del Convegno, Palermo, 4, 5, 6 ottobre 1995. Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer».
- Abdallah-Preteille M. (1999): *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Allemann-Ghionda C. (sous la direction de) (1999): *Education et diversité socio-culturelle*. Paris: L'Harmattan.
- Bonazzi T., Dunne M. (a cura di) (1994): *Cittadinanza e diritti nelle società multiculturali*. Bologna: Il Mulino.
- Cambi F. (1997): Emarginazione tra cultura, etnia e razza. L'intercultura come progetto e intervento pedagogico. In: S. Ulivieri: *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*. La Nuova Italia: Scandicci, pp. 391-408.
- Cambi F. (2001): *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Campani G. (1995): Educazione interculturale. In: F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini: *I saperi dell'educazione*. Scandicci: La Nuova Italia, pp. 149-165.
- Campani G. (a cura di) (1996): *La rosa e lo specchio. Saggi sull'interculturalità*. Napoli: Ipermedium.
- Demetrio D. (a cura di) (1997): *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Demetrio D., Favaro G. (1992): *Immigrazione e pedagogia interculturale*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Demetrio D., Favaro G. (2002): *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: Angeli.
- Desinan C. (1997): *Orientamenti di educazione interculturale*. Milano: Angeli.
- Favaro G., Luatti L. (a cura di) (2004): *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: Angeli.
- Genovese A. (2003): *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*. Bologna: Bonomia University Press.
- Gobbo F. (2000): *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Macchietti S.S. (a cura di) (1992): *Verso una educazione interculturale*. Firenze: IRSSAE Toscana.
- Nanni A. (1994): *Educare alla convivialità*. Bologna: EMI.
- Nanni A., Abbruciati S. (1999): *Per capire l'interculturalità. Parole-chiave*. Bologna: EMI.
- Nigris E. (a cura di) (1997): *Educazione interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Operti L., Cometti L. (a cura di) (1992): *Verso un'educazione interculturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ouellet F. (1991): *L'education interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan.
- Perotti A. (1994): *La via obbligata dell'interculturalità*. Bologna: EMI.
- Perucca A. (a cura di) (1996): *Pedagogia interculturale e dimensione europea dell'educazione*. Lecce: Edinova.
- Pinter A. (2003): *Immigrati. Comunicazione ed educazione*. Pisa: ETS.
- Pinto Minerva F. (2002): *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Poletti F. (a cura di) (1992): *L'educazione interculturale*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Silva C. (2001): Educazione interculturale tra pratica e teoria. In: C. Silva: *Parole per dire parole per studiare. Una proposta di educazione interculturale per la scuola di base*. Tirrenia-Pisa: Edizioni del Cerro, pp. 11-23.
- Silva C. (2004): *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*. Milano: Unicopli.
- Silva C. (2005): *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*. Tirrenia-Pisa: Edizioni del Cerro. Nuova edizione aggiornata e integrata.

- Sirna Terranova C. (1997): *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milano: Guerini e Associati.
- Susi F. (a cura di) (1995): *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*. Roma: Anicia.
- Susi F. (a cura di) (1999): *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teoria, esperienze e strumenti*. Roma: Armando.
- Tassinari G., Ceccatelli Gurrieri G., Giusti M. (a cura di) (1992): *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Telmon V., Borghi L. (1995): *Valori formativi e culture diverse*. Roma: Armando.
- Wallnöfer G. (2000): *Pedagogia interculturale. Scienze dell'educazione e diversità*. Milano: Bruno Mondadori.

L'educazione interculturale in Europa

- Abdallah-Preteceille M. (1992): *Quelle école pour quelle intégration?* Paris: Hachette.
- Albuquerque R. de Lemos de Sousa (1996): Para uma educação intercultural. In: *Exclusão Social – Rotas de Intervenção*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, pp. 299-387.
- Allemann-Ghionda C. (a cura di) (1999): *Education et diversité socio-culturelle*. Paris: L'Harmattan.
- Bonazzi T., Dunne M. (a cura di) (1994): *Cittadinanza e diritti nelle società multiculturali*. Bologna: Il Mulino.
- Campani G. (a cura di) (1996): *La rosa e lo specchio. Saggi sull'interculturalità*. Napoli: Ipermedium.
- Campani G., Lapov Z. (a cura di) (2001): *Dinamiche identitarie: multilinguismo ed educazione interculturale*. Torino: L'Harmattan Italia.
- Damiano E. (a cura di) (1999): *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione Interculturale in Europa*. Milano: Angeli.
- Gobbo F. (a cura di) (2003): *Etnografia dell'educazione in Europa*. Milano: Unicopli.
- Rocha-Trindade M.B. (1998): Diferença ou Desfavorecimento? In: J. Carvalho Arroteia, P.A. Doudin (coord.): *Trajectórias sociais e*

- culturais de jovens portugueses no espaço europeu: questões multiculturais e de integração*. Universidade de Aveiro, pp. 47-57.
- Rocha-Trindade M.B. et al. (1995): *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Solé C. (ed.) (1996): *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.
- Susi F. (a cura di) (1999): *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa, teoria, esperienze e strumenti*. Roma: Armando.

L'educazione interculturale in Italia

- AA.VV. (1992): *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*. XXX Convegno di Scholé. Brescia: La Scuola.
- AA.VV. (1994): *L'identità sospesa. Essere stranieri nella scuola elementare*. Firenze-Perugia: Arnaud-Cidis.
- AA.VV. (1994): *Banco di esplorazione. Percorsi scolastici di pedagogia interculturale*. Firenze: COSPE/ECP.
- AA.VV. (1996): *Cultura, ricerca e formazione pedagogica*. Atti del Convegno della Società Italiana di Pedagogia, Rimini, 1-3 giugno 1995. Roma-Bari: Laterza.
- AA.VV. (1997): *Cultura, culture, dinamiche sociali, educazione interculturale*. Atti del Convegno, Palermo, 4, 5, 6 ottobre 1995. Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer».
- Camilletti E., Castelnuovo A. (1994): *L'identità multicolore. I codici di comunicazione interculturale nella scuola dell'infanzia*. Milano: Angeli.
- Ceccanti M., Rinaldi W. (a cura di) (2000): *L'incontro con l'altro*. Lucca: EMMEDI.
- Cipollari G., Portera A. (a cura di) (2004): *Cultura, culture, intercultura. Analisi in chiave interculturale dei libri di testo della scuola primaria*. IRRE Marche-Regione Marche. Ancona.
- Crudo M. (1995): *Percorsi interculturali e modelli di riferimento*. Quaderni di Innovazione Didattica, 2, CRES. Roma: Edizioni Lavoro.
- Demetrio D. (a cura di) (1997): *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*. Scandicci: La Nuova Italia.

- Demetrio D., Favaro G., Melotti U., Ziglio L. (1990): *Lontano da dove. La nuova immigrazione e le sue culture*. Milano: Angeli.
- Demetrio D., Favaro G. (1997): *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Di Capita M. (1999): *L'interculturalità nella scuola materna*. Bologna: EMI.
- Falteri P. (a cura di) (1994): *Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo. I Quaderni di Euridyce*, n. 8.
- Favaro G. (1992): *Il mondo in classe. Dall'accoglienza all'integrazione: i bambini stranieri a scuola*. Bologna-Milano: Nicola Milano.
- Favaro G., Luatti L. (a cura di) (2004): *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: Angeli.
- Gioda P., Merana C., Varano M. (1998): *Fiabe e intercultura*. Bologna: EMI.
- Giusti M. (1995): *L'educazione interculturale nella scuola di base*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Macchietti S.S. (a cura di) (1992): *Verso una educazione interculturale*. Firenze: IRSSAE Toscana.
- Macchietti S.S. (a cura di) (1993): *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive*. Atti del XX Congresso Nazionale di Pedagogia, ASPEI, Bergamo, 21-24 aprile 1993. Roma: Bulzoni.
- Magi R., Luatti L. (a cura di) (2001): *Passepartout. Lo scaffale multiculturale per aprire i saperi del mondo*. Arezzo: Centro di Documentazione Città di Arezzo.
- Mantegazza R. (1999): *Un tempo per narrare. Esperienze di narrazione a scuola e fuori*. Bologna: EMI.
- Mezzini M., Testigrosso T., Zanini A. (a cura di) (1994): *La fabbrica del pregiudizio. Per conoscere ed affrontare i pregiudizi culturali nella scuola*. San Domenico di Fiesole: Edizioni Cultura della Pace.
- MPI (2001): *Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale*. Rapporto disponibile sul sito internet www.istruzione.it.
- Nanni A., Abbruciati S. (1997): *Il mio zaino interculturale*. Bologna: EMI.
- Nanni A., Weldemariam H. (1994): *Stranieri come noi. Dal pregiudizio all'interculturalità*. Bologna: EMI.
- Ongini V. (1991): *La biblioteca multietnica. Libri, percorsi, proposte*

- per un incontro tra culture diverse*. Milano: Editrice Bibliografica (edito da Lampi di Stampa, 1999)
- Ongini V. (1999): *Lo scaffale multiculturale*. Milano: Mondadori.
- Ongini V. (2000): *Aperti Sesamo. Percorsi di lavoro per la scuola dell'infanzia*. UNICEF.
- Operti L., Cometti L. (a cura di) (1992): *Verso un'educazione interculturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Secco L. (1987): *Intercultura tra pedagogia e politica*. Verona: Moirelli.
- Silva C. (a cura di) (2001): *Parole per dire, parole per studiare. Una proposta di educazione interculturale per la scuola di base*. Tirrenia-Pisa: Edizioni del Cerro.
- Susi F. (1991): *Scuola, educazione, società multietnica. Diritto all'uguaglianza, diritto alla differenza. Quaderni per l'educazione allo sviluppo*, n. 6, pp. 13-30.
- Susi F. (a cura di) (1995): *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*. Roma: Anicia.
- Tassinari G., Ceccatelli Gurrieri G., Giusti M. (a cura di) (1992): *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Todeschini P., Caputo M., Cipollari G. (1999): *Dall'alto e dal basso. Il «caso» italiano*. In: E. Damiano: *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione interculturale in Europa*. Milano: Angeli, pp. 282-367.
- Wiedemann H. (1998): *A scuola di mondo. Percorsi didattici per capire e vivere il mondo globale*. Bologna: EMI.

Didattica disciplinare in chiave interculturale

- Baroncelli C. (2000): *Didattica interculturale delle scienze*. Bologna: EMI.
- Bevilacqua G. (2001): *Didattica interculturale dell'arte*. Bologna: EMI.
- Cappelletti A.M. (2000a): *Didattica interculturale della geometria*. Bologna: EMI.
- Cappelletti A.M. (2000b): *Didattica interculturale della matematica*. Bologna: EMI.
- Ceccanti M., Rinaldi W. (a cura di) (2000): *L'incontro con l'altro. Educazione interculturale e Storia*. Lucca: Emmedi.

- Disoteco M. (1998): *Didattica interculturale della musica*. Bologna: EMI.
- Fucecchi A. (1998): *Didattica interculturale della lingua e della letteratura*. Bologna: EMI.
- Gruppo IRC-Diocesi di Latina (1997): *Didattica interculturale della religione: l'Islam a scuola*. Bologna: EMI.
- Nanni A., Economi C. (1997): *Didattica interculturale della storia*. Bologna: EMI.
- Nkafu M. (2002): *Aprire la filosofia all'intercultura*. Bologna: EMI.
- Pinto Minerva F. (2002): *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Pitaro A. (1997): *Didattica interculturale della geografia*. Bologna: EMI.
- Pompeo F. (a cura di) (1995): *Geografie. Un mondo e le sue rappresentazioni*. Roma: Euroma.
- Tassinari G. (a cura di) (2002): *Lineamenti di didattica interculturale*. Roma: Carocci.

Insegnamento e apprendimento dell'italiano come lingua seconda

- AA.VV. (1995): *Diritto alla lingua e alla comunicazione. Atti del seminario. Novembre 1994-Aprile 1995*. Milano: Centro Come.
- Arcaini E., Py B. (1984): *Interlingua*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Balboni P.E. (1994): *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni P.E. (2002): *Le sfide di Babele. Insegnare l'italiano nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Banfi E. (a cura di) (1993): *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Banfi E., Cordin P. (a cura di) (1990): *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*. Roma: Bulzoni.
- Barni M., Villarini A. (a cura di) (2001): *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Milano: Angeli.
- Benucci A. (1994): *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di) (1990): *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano: Angeli.

- Chini M. (1995): *Genere grammaticale e acquisizione*. Milano: Franco Angeli.
- Chini M. (1996): *Apprendere una seconda lingua: principi, fattori, strategie e problemi*. In: E. Nigris: *Educazione interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Dolci A., Celentin P. (a cura di) (2000): *La formazione di base del docente italiano per stranieri*. Roma: Bonacci.
- Dulay H., Burt M., Krashen S. (1982): *La seconda lingua*. (Trad. it.) Bologna: Il Mulino, 1985.
- Favaro G. (a cura di) (1999): *Imparare l'italiano, imparare in italiano*. Milano: Guerini e Associati.
- Favaro G. (2002): *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Milano: RCS-La Nuova Italia.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (1986): *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna: Il Mulino.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (1988): *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*. Bologna: Il Mulino.
- Giacalone Ramat A. (1993): *Italiano di stranieri*. In: A. Sobrero: *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Vol. 2. Le variazioni e gli usi. Roma-Bari: Laterza, pp. 341-410.
- Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di) (1994): *Italiano lingua seconda/lingua straniera*. Roma: Bulzoni.
- Pallotti G. (1996): *L'«inserimento» dei bambini stranieri: aspetti linguistici e socializzazione*. In: G. Favaro, A. Genovese: *Incontri di infanzie. I bambini dell'immigrazione nei servizi educativi*. Bologna: Clueb.
- Pallotti G. (1998): *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pallotti G. (2000): *Impostare un curriculum per gli alunni di madrelingua diversa dall'italiano*. In: *Verso i nuovi curricoli. Dossier degli «Annali della pubblica istruzione»*. Le Monnier: Firenze, pp. 140-144.
- Tosi A. (1995): *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Valentini A. (1992): *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*. Milano: Guerini e Associati.
- Vedovelli M. (1994): *L'italiano parlato dagli italiani e l'italiano appreso dai non italiani*. In: T. De Mauro: *Come parlano gli italiani*. Scandicci: La Nuova Italia.

La mediazione linguistico-culturale nella scuola

- Castiglioni M. (1997): *La mediazione linguistico-culturale. Principi, strategie, esperienze*. Milano: Angeli.
- Ceccatelli Gurrieri G. (2003): *Mediare culture. Nuove professioni tra comunicazione e intervento*. Roma: Carocci.
- Favaro G. (2001): *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*. Bologna: EMI.
- Milanesi A. (a cura di) (2001): *Mediare Parole, Mediare Significato. La mediazione e i mediatori nella scuola e nei servizi educativi, Materiali del terzo incontro nazionale dei Centri Interculturali (Trento, 12 e 13 ottobre 2000)*. Trento: Didascalie libri.
- Renzetti R., Luatti L. (a cura di) (s.d.): *Facilitare l'incontro. Il ruolo e le funzioni del mediatore linguistico-culturale*. Studi e Ricerche, n. 2, Progetto Jacaranda. Arezzo: UCODEP.
- Tarozzi M. (1998): *La mediazione educativa. Mediatori culturali tra uguaglianza e differenza*. Bologna: Clueb.

*Materiali didattici utili per le prime fasi dell'accoglienza**

a) Testi

- AA.VV. (2002): *Parole non dette*. Gussago-Brescia: Vannini-COSPE. (Schede di rilevamento delle abilità extralinguistiche per gli alunni delle scuole dell'obbligo).
- Bettinelli G., Favaro G. (2001): *Anche in italiano*. Bologna: Nicola Milano. (Manuale per l'apprendimento dell'italiano L2 destinato ad alunni di livello iniziale).
- Della Puppa F., Luise M.C. (2001): *Facile!* Torino: Theorema. (Manuale per l'apprendimento dell'italiano L2 destinato ad alunni di livello iniziale).
- Favaro G. (a cura di) (2004): *Mille parole. L'italiano per ragazzi*. Milano: Guerini e Associati. (Dizionario tematico con semplici esercizi).
- Formosa S., Omodeo M. (2000): *Questionario bilingue per gli stu-*

* A cura di Lucia Maddii.

- denti*. Gussago-Brescia: Vannini-COSPE. (Questionari per la conoscenza iniziale degli studenti stranieri di lingua albanese, araba, cinese e romané).
- Maddii L. (2000): *Dire, fare, comunicare*. Gussago-Brescia: Vannini-COSPE. (Nove quaderni operativi tematici per l'apprendimento dell'italiano L2 destinati ad alunni nuovi arrivati).
- Mastromarco A. (a cura di) (2005): *Imparare l'italiano con il metodo TPR (Total Physical Response)*. Firenze: Giunti.
- Ventura G. (a cura di) (1998): *Lexico minimo. Vocabolario interculturale illustrato*. Bologna: EMI. (Vocabolario illustrato disponibile in albanese, arabo, cinese, inglese, serbo-croato).
- b) *Cd Rom*
- AA.VV. (2001): *Xialong, piccolo drago*. Gussago-Brescia: Vannini-COSPE. (Corso bilingue italiano-cinese).
- AA.VV. (2004): *Gioca e impara*. Gussago-Brescia: Vannini-COSPE. (Corso bilingue italiano-arabo).

*Risorse su Internet**

<http://www.centrocome.it>

Sito del «Centro Come» di Milano in cui è possibile trovare: bibliografie aggiornate e indirizzo di siti, Centri di documentazione, Centri risorse; informazioni riguardanti la normativa sull'inserimento scolastico degli alunni stranieri e la sua applicazione; materiali didattici.

<http://www.crocusproject.net>

Portale della ONG COSPE che offre materiali e documentazione utili per l'accoglienza degli alunni e delle famiglie straniere oltre ai corsi a distanza di italiano, cinese, albanese, romané, arabo (alcuni sono visibili in versione demo).

* A cura di Lucia Maddii.

<http://www.comune.pontassieve.fi.it/cemel/>

Sito del «Centro Servizi per la mediazione linguistico culturale» del Comune di Pontassieve dove è possibile reperire e scaricare la modulistica per le comunicazioni scuola famiglia in dieci lingue.

http://www.irre.toscana.it/italiano_l2/index.htm

Sezione del sito dell'IRRE Toscana dedicata all'italiano L2. È possibile scaricare materiali didattici, unità di lavoro per bambini e un Vademecum per gli operatori dei CTP.

<http://iprase.g-floriani.it/italiano/>

Sezione del sito dell'IPRASE di Trento dedicata al laboratorio di formazione a distanza per docenti di italiano a stranieri. Si possono scaricare un programma per l'apprendimento del lessico di base e testi di facile lettura per lo studio delle materie scolastiche.

<http://www.socrates-me-too.org>

Sito della ONG COSPE. Contiene materiali per l'apprendimento dell'italiano e delle lingue di origine.

<http://www.unive.it/progettoalias>

Sito del progetto ALLAS dell'Università «Cà Foscari» di Venezia: si possono scaricare documenti, indicazioni, articoli e indicazioni didattiche.

<http://www.didaweb.net/mediatori/index.php>

Sezione del portale «Didaweb» dedicata ai temi della mediazione, della pace, della didattica dell'italiano seconda lingua e della valorizzazione delle culture di origine. Contiene un'ampia raccolta di letture e link.

http://associazioni.comune.firenze.it/ilsa/dcp_gen-marz05/dcp1.htm

Didattica e Classe Plurilingue – Bollettino quadrimestrale dell'associazione ILSA (Insegnanti Lingua Straniera Associati) strutturato in tre sezioni (articoli, attività didattiche, letture) con uno spazio aperto ai lettori.

<http://www.scintille.it>

Portale dedicato al metodo del *cooperative learning*: vi si possono trovare letture, bibliografie e indicazioni didattiche.

<http://www.edscuola.it/stranieri.html>

Sezione del sito «Educazione&Scuola» dove si possono trovare materiali divisi per varie tematiche: educazione interculturale, progetti, didattica della lingua, interviste e articoli, norme, FAQ.

Nelle Edizioni del Cerro

- E. Catarsi, *Bisogni di cura dei bambini e sostegno alla genitorialità*.
- F. Bacchetti, *I viaggi «en touriste» di De Amicis*. Raccontare ai borghesi.
- M. Piatti, *Gianni Rodari e la musica*. Appunti pedagogici e proposte didattiche.
- C. Silva, *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*. Nuova edizione aggiornata e integrata.
- C. Betti (a cura di), *Adolescenti e società complessa*. Proposte di intervento formativo e didattico.
- A. Mannucci (a cura di), *Comunicare con la mente e il corpo*. Un messaggio educativo dai diversamente-abili.
- E. Catarsi (a cura di), *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*.
- A. Mannucci (a cura di), *L'evento-morte nella relazione educativa e di aiuto*.
- G. Genovesi (a cura di), *Scuola. Politica, saperi e organizzazione*.
- L. Bellatalla, *La scuola che cambia: preoccupazioni e riflessioni di un'addetta ai lavori*.
- T. Terlizzi, *L'educatrice di asilo nido*. Ruolo e percezione della professionalità.
- S. Guetta, G. Del Gobbo, *I saperi dei Circoli di Studio*. Proposte teorico-metodologiche per operatori del *lifelong learning*.
- F. Cambi (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo*. Itinerari, modelli, problemi.
- G. Genovesi, *Scienza dell'educazione*. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali.
- J.-P. Pourtois, H. Desmet, *L'educazione implicita*. Socializzazione e individuazione.
- E. Catarsi, F. Bacchetti (a cura di), *I «Tusitala»*. Scrittori italiani contemporanei di letteratura giovanile.
- AA.VV., *La pratica pedagogica della Gestione Mentale*. Come insegnare ad apprendere a tutti gli alunni.
- M. Brotini, *I Pre-requisiti*. Criteri e strumenti di valutazione.
- M. Brotini, *I Pre-requisiti per la lettura*. Batteria di prove per la scuola materna e la scuola elementare.
- M. Brotini, *Le difficoltà di apprendimento*. Come affrontare disgrafie, disortografie, dislessie, discalculie.
- A. Martini, *Le difficoltà di apprendimento della lingua scritta*. Criteri di diagnosi e indirizzi di trattamento.
- A. Contardi, M. Pertichino, B. Piochi, *Matematica possibile*. Come facilitare anche ai *disabili* l'apprendimento di base.
- E. Catarsi (a cura di), *Leggere e capire*. La comprensione delle storie nella scuola dell'infanzia e elementare.
- E. Catarsi (a cura di), *Professionalità magistrale e continuità educativa*.
- C. Leporatti, G. Tassinari (a cura di), *Dalla scuola materna alla scuola media*. Esperienze di continuità educativa nella scuola di base.
- E. Catarsi, *I maestri e il "cuore"*. La figura del maestro elementare nella letteratura per l'infanzia fra Otto e Novecento.
- C. Tolomei (a cura di), *Il bambino "grave" va a scuola*. Venti anni di integrazione scolastica.
- FP. Bini, R. Di Giulio (a cura di), *Handicap e innovazione*. Lavorare con i progetti didattici nella scuola elementare.
- S. Sica, *La scuola al plurale*. Relazioni, insegnamenti, apprendimenti. Verso una nuova pedagogia psicologica nella scuola.
- L. Della Maggiore, M. Rosellini, *Il viaggio di Dorothy nel regno di Oz*. Educare alla progettualità.
- F. Gerosa, *Educando*. Argomenti sull'educazione professionale.
- S. Picchi, A.C. Garofalo, A. Gadducci, M.P. Ciccone, *La didattica interdisciplinare per concetti*. Nuove metodologie nella scuola dell'autonomia.
- A. Scaffidi, O.E. Sarto, E. Restani e altri, *Crearelazione*. Dall'espressione creativa all'evoluzione personale nella scuola e nei centri di riabilitazione per l'handicap.
- D. Aldegani, L. Baratto, *Anche Alwise è cresciuto*. Insieme con un bambino Down a scuola e in famiglia: l'esempio di una significativa collaborazione.
- E. Catarsi, *Leggere le figure*. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia.
- A. Gadducci, *Apprendimento e professionalità docente nella scuola dell'autonomia*.

P. Cipriani, A. Chilosi et al., *Ma come parla Paperino?* Come individuare i disturbi del linguaggio nel primo ciclo della scuola elementare (con allegato CD-ROM).

I. Padovan, T. Paperini (a cura di), *Il bambino costruttore*. Lo spazio e la relazione educativa nel Nido.

P. Giovanardi Rossi, T. Malaguti, *Test Gio-Ma. Batteria di prove per la valutazione precoce delle abilità e dei disturbi di lettura*.

A. Mannucci, P. Poggesi, *L'educatore di professione e i rischi di Burnout*, vol. I.

A. Gadducci, *Gli strumenti della progettualità nella scuola dell'autonomia*. Il curriculum, la Carta dei Servizi, la programmazione, il progetto, il Piano dell'Offerta Formativa: esemplificazioni operative.

G. Del Carlo Giannini (a cura di), *Viaggio nell'universo dell'handicap*. Guida per gli insegnanti alle principali patologie.

G. Bernardi, *Come gestire le scuole private*.

E. Catarsi (a cura di), *Bruno Ciari e il riordino dei cicli*.

C. Silva (a cura di), *Parole per dire, parole per studiare*. Una proposta di educazione interculturale per la scuola di base.

R. Greci, *Capire per imparare*. Un approccio metacognitivo ai Disturbi Specifici di Apprendimento.

B. Cerri, *Ho perso il filo del discorso*. La comprensione e l'uso delle metafore per lo sviluppo linguistico-cognitivo dei bambini.

P. Pastechi, S. Pieraccioni, L. Petreccia, *Democrazia in erba*. L'educazione alla legalità nella Scuola di base.

M. Piatti (a cura di), *Un secchiello e il mare*. Gianni Rodari, i saperi, la nuova scuola.

M. Rasetti, *Il computer nella Scuola dell'Infanzia*. Esperienze didattiche con l'aiuto delle nuove tecnologie.

C. Mariani, *Il laboratorio degli Iperfesti*. Teorie, metodi ed esperienze di didattica multimediale.

S. Lino, S. Cocuzza, *I pre-requisiti per l'apprendimento della matematica*. Indicazioni metodologiche e proposte didattiche.

E. Catarsi (a cura di), *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*.

E. Catarsi (a cura di), *La scuola accogliente*. Accoglienza e comunicazione nella scuola dell'autonomia.

E. Catarsi, C. Mariani, *La dispersione scolastica nelle scuole superiori dell'Empolese Valdelsa*.

E. Catarsi, T. Cini (a cura di), *Progettare formazione*. Materiali per il progettista del sistema della formazione.

V. Gherardini, M.R. Mancaniello (a cura di), *La formazione dell'animatrice di Educazione Familiare*. Un'esperienza nel Circondario Empolese Valdelsa.

E. Catarsi (a cura di), *Essere genitori oggi*. Un'esperienza di educazione familiare nell'Empolese Valdelsa.

D. Bernardini, M. Mannucci, *Viaggio nell'Arcipelago*. Parlare di emozioni a scuola.

C. Bogliolo (a cura di), *La formazione relazionale*. Ambiti, interpretazioni, proposte.

M. Mannucci (a cura di), *Barbiane*. Per una comunità educante.

E. Catarsi (a cura di), *Obbligo formativo e ruolo del tutor*.

A. Rumbolo, *Io non ti salverò (puoi farlo da solo!)*. Idee per una pedagogia delle emozioni centrata sui bisogni degli adolescenti. L'esperienza di una psicologa nelle scuole.

E. Catarsi (a cura di), *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?*

E. Catarsi (a cura di), *Promuovere i ragazzi*. Accoglienza, peer education e orientamento per combattere la dispersione scolastica.

R. Baldini (a cura di), *L'identità pedagogica dell'Asilo Nido*. Metodologia ed esperienze di un progetto per i servizi da zero a tre anni.

V. Manzo, F. Tagliaferri, *Idee in Circolo*. Circoli di Studio e formazione dei tutors nel Circondario Empolese Valdelsa.

M. Varano, P. Colombo, *Navigare a vista*. Dialoghi sull'educazione.

V. Mariani (a cura di), *La relazione educativa di aiuto nelle diverse condizioni ed età della vita*.

G. Familiari (a cura di), *Esperienze sull'obbligo formativo*.

F. Grassi, *Minori a rischio: il ruolo dell'educatore professionale*.

V. Gambino, *Ora figlio ora padre*. La complessa relazione tra padre e figli.

C. Silva, A. Fattizzo (a cura di), *I luoghi dell'intercultura*. Attori e scenari della relazione educativa.